

Educación e linguas en Galicia

BAIXO A COORDINACIÓN DE
Bieito Silva Valdivia
Xesús Rodríguez Rodríguez
Isabel Vaquero Quintela



[2010]

Universidade de Santiago de Compostela



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
Secretaría Xeral de Política Lingüística

Educación e linguas en Galicia

Educación e linguas en Galicia

Baixo a coordinación de
BIEITO SILVA VALDIVIA
XESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
ISABEL VAQUERO QUINTELA

[2010] Universidade de Santiago de Compostela

EDUCACIÓN e linguas en Galicia / baixo a coordinación de Bieito Silva Valdivia, Xesús Rodríguez Rodríguez, Isabel Vaquero Quintela ; corrección lingüística Marta Abuín Quiroga, Marta Aleixandre Teixeira. – Santiago de Compostela : Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2010. – 194 p. : gráf. – ISBN 978-84-9887-535-5

1. Linguaxe e linguas—Estudo e ensino—Galicia. 2. Sociolingüística—Galicia. 3. Educación— Planificación—Galicia. I. Silva Valdivia, Bieito, coord. II. Rodríguez Rodríguez, Xesús, coord. III. Vaquero Quintela, Isabel, coord. IV. Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, ed. V. Abuín Quiroga, Marta. VI. Aleixandre Teixeira, Marta.

81'27 : 37 (461.1)

Corrección lingüística

MARTA ABUÍN QUIROGA

MARTA ALEIXANDRE TEIXEIRO

© Universidade de
Santiago de Compostela, 2010

Todos os dereitos reservados. Está expresamente
prohibida a reprodución total ou parcial desta obra
sen o consentimento do editor.

DESEÑO

Antón García

Imprenta Universitaria

COMPAXINACIÓN

Imprenta Universitaria

Campus Vida

EDITA

Servizo de Publicacións

e Intercambio Científico

Campus Vida

15782 Santiago de Compostela

www.usc.es/publicacions

ISBN 978-84-9887-535-5

HANDLE <http://hdl.handle.net/10347/2247>

DOI <http://dx.doi.org/10.3309/978-84-9887-535-5>

Todos os dereitos reservados. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei.

Esta obra está baixo unha licenza de Creative Commons. Pode acceder vostede ao texto completo da licenza premendo neste enlace.



Contido

LIMIAR 7

Cara a unha tipoloxía sociolingüística dos falantes de galego 15

FERNANDO RAMALLO

1. Introducción 15
 2. Caracterización da situación social da lingua 16
 3. Síntese do diagnóstico 22
 4. Reprodución e non reprodución do galego na familia 26
 5. Tipoloxía de falantes de galego 29
- Referencias 36

As linguas no sistema escolar de Galicia 39

BIETO SILVA VALDIVIA

- Introdución 39
1. O modelo de educación bilingüe en Galicia 41
 2. Un modelo de educación plurilingüe para Galicia 49
- En síntese... 59

Estratexias para a planificación lingüística escolar 63

MERCEDES QUEIXAS ZAS

Estratexias para a planificación lingüística escolar 73

XOSÉ LASTRA MURUAIS

Estratexias para a planificación lingüística escolar 79

VALENTINA FORMOSO GOSENDE

A política lingüística e o debate sobre as linguas no sistema educativo non universitario de Galicia 85

ANXO M. LORENZO SUÁREZ

1. Introducción 85
2. O marco da política lingüística do Goberno galego 85
3. A política lingüística no ámbito do ensino non universitario 89
4. Remate 92

Palabras que non leva o vento: Planificación lingüística para a contorna educativa de Burela. A lingua como cerne dunha rede social 93

CRISTINA LOUREIRO RODRÍGUEZ

1. Un proxecto para unha realidade concreta. Descrición sociolingüística 94
2. Os obxectivos 97
3. Bases teóricas subxacentes á formulación do proxecto 98
4. Posta en marcha e funcionamento do proxecto de innovación «Arquivo Documental de Burela» 100
5. Equipo de traballo e plano de formación 104
6. Avaliación 105
7. Conclusións 105

Táboa redonda: Principios para un modelo lingüístico consensuado e estable para Galicia 107

LOIS FERRADÁS, F. DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN (MODERADOR)

CARME ADÁN (BNG)

GUILLERMO MEIJÓN (PSDG-PSOE)
ROMÁN RODRÍGUEZ (PP)

Comportamentos e ideas sobre as linguas do alumnado de Maxisterio da USC **125**

BIEITO SILVA VALDIVIA

1. Introducción **125**
2. Descrición dos resultados **126**
3. Conclusións **140**

Formación en galego do alumnado da Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo **143**

FRANCISCO XOSÉ CANDIA DURÁN

1. Panorama universitario **143**
 2. O contexto da EUFP **144**
 3. Clarifiquemos o obxectivo **146**
 4. As linguas do profesorado **147**
 5. As linguas do alumnado **148**
 6. Os plans de estudo **151**
 7. Iniciativas normalizadoras **153**
 8. Alternativas á situación actual **154**
- Referencias documentais **155**

Propostas para a formación de futuros docentes de linguas. Unha achega desde a Facultade de Filoloxía da USC **157**

IGNACIO M. PALACIOS

- Introdución **157**
1. Os novos graos da Facultade de Filoloxía: estrutura e modalidades **158**
 2. Novos graos: competencias e obxectivos **159**
 3. Reflexións finais **163**
- Referencias bibliográficas **163**

Linguas e globalización en Europa **165**

JOSÉ MANUEL VEZ

- Introdución **165**
1. A sociedade multilingüe **166**
 2. Achegas a unha educación bi-plurilingüe baixo políticas europeas **170**
 3. AICLE: Usar as linguas para aprender mentres se aprende a usar as linguas **177**
 4. Accións europeas a favor da pluralidade de linguas e diversidade de culturas **180**
 5. Unha política inclusiva do *Global English* e a diversidade lingüística **184**
 6. Conclusión **190**
- Referencias **191**

LIMIAR

A escola mantivo historicamente coa sociedade na que se insire unha relación bivalente, unhas veces de simple reprodución e asentamento dos valores dominantes, e outras de cuestionamento crítico e mesmo de construción dun código de valores alternativos. É unha bivalencia que reproduce dúas concepcións antitéticas: por unha banda, a aceptación dun papel subsidiario, ancilar e simplemente instrumental, e, por outra, a afirmación do sistema educativo como un espazo autónomo e con capacidade para contrastar, discrepar e contrapoñer.

Pero tanto desde unha perspectiva como desde a outra, ignórase con moita frecuencia que a escola se move nun determinado contexto, que non pode xogar á ilusión de ser illa nin tampouco caer na tentación de pretender resolver por si mesma cuestións que competen ao conxunto da sociedade. A primeira actitude leva os esforzos educativos necesariamente á inanición e á esterilidade, por perderen contacto coas preocupacións da contorna social; a segunda, adoita conducirlos á frustración do esforzo inútil, que pode derivar noutro tipo de illamento non menos perigoso.

Pois ben, unha das dimensións centrais da relación entre a escola e a sociedade en Galicia é a relacionada coa súa lingua histórica e coa responsabilidade que lle corresponde ao sistema educativo na súa recuperación social. E neste debate, así como nas disposicións promovidas desde os poderes públicos, é fácil visualizar dúas posturas aparentemente antitéticas, que responden a tomas de postura ideolóxicas contrapostas, pero que son igualmente improdutivas: o reduccionismo de confundir sociedade con escola, entendendo que este último é un escenario capaz por si mesmo de resolver situacións, conflitos ou problemas de raíz extraescolar, e, en sentido contrario, o discurso da disociación, que afirma que as dinámicas sociais non poden nin deben ser contrarrestadas con actuacións escolares.

O primeiro levou á nefasta identificación entre «política lingüística» con «política lingüística escolar», practicada con maior ou menor intensidade en toda a

xeira autonómica, e que, se ben deu resultados aceptables no desenvolvemento da competencia en galego, fracasou de maneira categórica no obxectivo da súa normalización social. O segundo, a afirmación de que o sistema educativo non ten ningunha responsabilidade no asentamento de principios ou valores colectivos, nin tampouco un papel substantivo na modulación ou recondución das dinámicas sociais, ispe de contido a institución escolar e convérteala en prescindible ou mesmo en inútil.

En todo caso, o que significa isto é que o debate sobre a lingua galega canaliza concepcións distintas sobre o seu valor como símbolo colectivo e tamén sobre o papel que lle corresponde á escola á hora de garantir a súa permanencia como instrumento de interacción e como vínculo comunitario. E a intensificación do debate nos últimos tempos, nas institucións e na rúa, demostra que a sociedade galega aínda non acordou uns mínimos que orienten a política lingüística do país, por moito que a unanimidade arredor de disposicións de tanta transcendencia como a Lei de normalización lingüística ou o máis recente Plan xeral de normalización da lingua galega xerase a ilusión do consenso.

Non se pode ignorar, polo tanto, a dimensión social, política e ideolóxica da cuestión lingüística, que subxace mesmo nos discursos supostamente máis asépticos e técnicos. Pero isto non significa que se deban desbotar os argumentos científicos e o saber que achega a investigación realizada desde a sociolingüística e a psicopedagogía, porque son os mellores referentes para reconducir apriorismos, para disolver prexuízos e para chegar rigor e racionalidade a un tema contaminado por unha longa historia de ocultación, silencio e anormalidade. Seguramente a solución debe saír dunha boa delimitación dos campos nos que deben actuar uns e outros: a formulación de obxectivos compételle indiscutiblemente á sociedade a través das instancias democráticas que a representan, e a definición do camiño para acadalos debería obedecer a criterios fundamentalmente técnicos e científicos.

Nun contexto de confrontación exacerbada sobre o funcionamento lingüístico do sistema educativo e sobre o papel social da lingua galega, a Universidade de Santiago de Compostela, a través do seu Servizo de Normalización Lingüística e das Comisións de Normalización Lingüística da Facultade de Ciencias da Educación e da Escola Universitaria de Formación do Profesorado, organizou en novembro de 2009 unhas Xornadas sobre «Linguas e educación en Galicia» orientadas aos seguintes obxectivos:

- Analizar e debater sobre o modelo lingüístico máis acaído para o ensino non universitario en Galicia, dende os puntos de vista político e educativo, no marco de discusión actual.
- Estimular os centros formadores de profesorado para melloraren a formación lingüística dos futuros docentes de xeito que se satisfaga as demandas do sistema educativo.

Nesta publicación ofrécense os relatorios presentados nesas Xornadas¹, que abordan o tema desde varias perspectivas complementarias: a política, a académica e a escolar.

Fernando Ramallo, profesor da Facultade de Tradución da Universidade de Vigo, diserta sobre «A situación social da lingua galega» co obxectivo de ofrecer unha imaxe certa da lingua galega e dos seus falantes na actualidade dende un punto de vista científico, alén de subxectivismos e impresións. O seu relatorio foi modificado a respecto do orixinal, durante o proceso de edición deste volume, para adaptalo aos datos máis recentes.

Baixo o título de «O sistema escolar galego e as linguas», o profesor da Facultade de Ciencias da Educación da USC Bieito Silva Valdivia ofrece, en perspectiva retrospectiva, unha análise do modelo lingüístico que foi definindo a lexislación sobre as linguas no sistema educativo galego, dos seus trazos definidores, dos seus éxitos e dos seus fracasos, e, máis en prospectiva, reflexiona sobre os retos dunha sociedade plurilingüe e sobre os principios que debe inspirar un proxecto educativo que aposte por un plurilingüismo inclusivo e construído a partir do galego.

Mercedes Queixas, coordinadora territorial dos ENL da provincia da Coruña, Valentina Formoso, do IES Felix Muriel de Rianxo, abordan conxuntamente dende a perspectiva dos centros o tema das «Estratexias para a planificación lingüística escolar», analizando o marco legal e sociolingüístico en que se deben elaborar, así como as debilidades e fortalezas dos equipos á hora de redactalos e executalos, e proponendo melloras. Pola súa banda, Xosé Lastra Muruais, do CEIP Manuel Masdías de Ferrol, fornece a súa propia experiencia neste ámbito dos plans lingüísticos de centro.

1 Cómpre sinalar que nas Xornadas tamén interveu a profesora e decana da Facultade de Ciencias de Educación da Universidade de Vigo, Mercedes Suárez Pazos, quen declinou participar neste volume.

Carme Adán (BNG), Guillermo Meijón (PSdG-PSOE) e Román Rodríguez (PP) trasladan as posturas de cadanseu grupo político parlamentario arredor dun título proposto polos organizadores das Xornadas, que significaba de seu unha demanda e un reto: «Principios para un modelo consensuado e estable para Galicia». A adaptación desta táboa redonda faise engadindo a achega do público no coloquio posterior, que sen dúbida arrequeitou o debate.

Anxo Lorenzo, secretario xeral da Xunta de Galicia, como principal responsable de definir a política lingüística do Goberno galego nun momento de especial tensión social, ofrece a súa visión do tema nunha colaboración que titula «A política lingüística e o debate sobre as linguas no sistema educativo non universitario de Galicia».

O IES Perdouro de Burela presentou nas Xornadas a través dun vídeo-coloquio guiado por Bernardo Penabade, e mediante o texto de Cristina Loureiro neste volume, o «Proxecto Burela», como unha experiencia de integración social e lingüística baseada no respecto á diversidade e na asunción do galego como factor aglutinador entre nativos e persoas orixinarias de xeografía, linguas e culturas diversas.

No artigo «Usos lingüísticos e ideas sobre as linguas do alumnado de Ciencias da Educación da USC» ofrécese o resultado dun traballo de investigación dirixido a explorar o perfil sociolingüístico deste colectivo universitario, a súa experiencia lingüística escolar e tamén as súas ideas e concepcións sobre as linguas en Galicia, tanto na perspectiva social como na educativa.

Na táboa redonda organizada baixo o título «Propostas para a formación dos futuros docentes en relación coas linguas e co seu ensino», os profesores Ignacio Palacios, da Facultade de Filoloxía da USC, e Francisco Xosé Candia Durán, da Escola Universitaria de Formación do Profesorado da USC, explican a situación das linguas nos seus centros e nos plans de estudo das respectivas titulacións, así como os cambios necesarios para garantir unha formación lingüística, sociolingüística e psicopedagóxica que lles permita aos seus titulados enfrontarse con garantías ás súas tarefas profesionais.

Finalmente, o profesor da Universidade de Santiago de Compostela José Manuel Vez analiza nunha contribución titulada «Linguas e globalización en Europa» a implementación das políticas europeas a prol do multilingüismo e a pluralidade lingüístico-cultural no ámbito da aprendizaxe de linguas, os diversos modelos e os seus resultados, co pano de fondo da tensión a nivel europeo e mundial entre uniformidade e diversidade lingüística.

Agradecemos a todos eles a celeridade á hora de achegarnos os seus relatorios e a súa paciencia á hora de ver esta obra publicada. Así mesmo, queremos manifestar a nosa satisfacción por que este sexa o primeiro *libro* publicado polo Servizo de Publicacións da USC a través do repositorio dixital de contidos, o que garante a súa libre difusión e consulta. Grazas a cantos posibilitaron dun xeito ou doutro que saia a lume.

Bieito Silva Valdivia
Xesús Rodríguez Rodríguez
Isabel Vaquero Quintela

五



Cara a unha tipoloxía sociolingüística dos falantes de galego

FERNANDO RAMALLO

Departamento de Tradución e Lingüística

Universidade de Vigo

Este traballo ten como principal obxectivo presentar unha tipoloxía básica de falantes de galego na Galicia actual. Divídese en tres partes. Na primeira, recóllese unha síntese da situación sociolingüística da Galicia actual, a partir dos datos demolingüísticos máis recentes (IGE 2008). Na segunda, abórdase unha reflexión crítica dalgúns aspectos da realidade sociolingüística de Galicia que ao noso modo de ver necesitan una revisión conceptual: falante nativo, lingua materna e, sobre todo, transmisión lingüística interxeracional. En relación con isto, dedícase a parte final do texto a describir a nosa proposta de clasificación dos falantes da lingua galega, baseada nunha tipoloxía sociolingüística que non é máis que unha aproximación discutible a unha realidade sumamente complexa. En todo caso, agardamos que novos traballos continúen precisándoa ou reformulándoa.

1. INTRODUCCIÓN

A estratificación social das linguas en Galicia é consecuencia dos avatares históricos e das distintas políticas lingüísticas que, explícita ou implicitamente, se experimentaron no noso contexto. Dende unha perspectiva histórica e simplificando a análise, percíbese unha nidia dicotomía entre as dúas linguas en competición. O castelán, como lingua favorecida polo poder no medio urbano, foi a utilizada

polas clases dominantes mais tamén, por ser o idioma prestixiado, tivo un uso frecuente nos rexistros formais das clases populares. O galego, por outra parte, ata mediados do século XX, escoitábase principalmente nas zonas rurais, máis depri-midas economicamente e cunha poboación maioritariamente analfabeta (Rei Do-val 2007). Toda a escolarización se facía en castelán e esta era a lingua dos medios de comunicación, da Administración, da Igrexa e do capital. Se ben esta dicotomía estivo presente durante séculos, foi durante o franquismo cando se manifestou de xeito máis nido.

É pouco discutible que a situación social da lingua galega debe contextualizarse con respecto á evolución recente da propia sociedade galega. A Galicia de principios do século XXI ten xa pouco que ver con aquela de 30 anos atrás, cando se aprobou o Estatuto de autonomía (1981). Neste período, Galicia foise adaptando paseniñamente a unha economía baseada nos servizos e na xestión das novas mercadorías que tal economía entraña. Neste período consolídase, ademais, o movemento poboacional do campo cara á cidade. O desprazamento desde o medio rural aos espazos urbanos e vilegos foi o prezo que a sociedade pagou no proceso de modernización de Galicia, un proceso que tivo importantes repercusións na distribución funcional das linguas.

Nestas tres décadas, a investigación sobre a situación sociolingüística de Galicia tivo un percorrido notable, tanto na cantidade como na calidade. Dispomos de traballos de moi diversa índole, pensados dende perspectivas distantes, tanto na proposta teórica coma no deseño metodolóxico. Tal é así que a estas alturas calquera persoa que queira ter unha idea da composición da situación social do galego ten á súa disposición un amplo abano de traballos. Esta amplitude de datos tivo como un dos seus obxectivos a necesidade de dar cun diagnóstico da situación da lingua unha vez reiniciado o período democrático. A continuación, ofrecemos unha breve caracterización e unha síntese deste diagnóstico.

2. CARACTERIZACIÓN DA SITUACIÓN SOCIAL DA LINGUA

2.1 Lingua inicial

A familia foi sen dúbida un dos motores básicos do mantemento da lingua galega e da súa revitalización contemporánea. A alta proporción de individuos con prácticas galegófonas permitiu que o idioma galego chegase ao século XXI cun grao importante de vitalidade social. Non podemos, non obstante, deixar de constatar que moitas das dificultades polas que transita actualmente a lingua galega están motiva-

das por dúas realidades centrais: a transmisión interxeracional da lingua e os usos lingüísticos da poboación máis nova. En ambos os casos, familias e mocidade optan por darlle preferencia ao castelán en detrimento do galego e esa decisión supón unha dificultade e un reto para a súa viabilidade social. No último século, a redución da transmisión exclusiva do galego acada os 70 puntos sobre 100, o que deixa o proceso practicamente sen marxe de manobra (Seminario de Sociolingüística 1995).

En boa medida, esta redución viuse motivada polo cambio de modelo económico derivado do serodio proceso de urbanización de Galicia. Moitas familias procedentes do rural, na súa inmensa maioría falantes de galego tradicional, entraron en contacto coa cultura urbana e, nun afán de integrárense canto antes, acomodáronse ao sistema de referencias propio dos espazos urbanos, entre os que a lingua castelá era un ingrediente máis da modernidade pola que apostaran. Así, estes falantes activan o seu repertorio comunicativo castelán, non só nos rexistros máis formais senón, e isto é o relevante, tamén nos informais, incluída a transmisión de pais e nais a fillos e fillas. A consecuencia máis inmediata deste fenómeno foi o progresivo aumento do bilingüismo, especialmente na xeración dos que na actualidade teñen entre 30 e 50 anos e que viven en espazos urbanos.

Se atendemos á evolución máis recente (IGE 2008), a serie temporal que vai de 2003 a 2008 ofrece os datos seguintes (táboa 1).

Táboa 1. Lingua inicial por grupos de idade (2003-2008)

Idade	Galego		Castelán		AS DÚAS	
	2003	2008	2003	2008	2003	2008
5-14 anos	32	25 (↓22%)	46	39 (↓15%)	20	34 (↑70%)
15-29 anos	34	31 (↓9%)	40	34 (↓15%)	24	31 (↑29%)
30 a 39 anos	39	33 (↓15%)	39	34 (↓13%)	18	28 (↑56%)
40 a 49 anos	52	43 (↓17%)	31	32 (↑3%)	15	22 (↑47%)
50 a 64 anos	63	56 (↓11%)	22	23 (↑4%)	13	19 (↑46%)
65 ou máis anos	76	74 (↓3%)	14	13 (↓7%)	9	13 (↑44%)
TOTAL	52	47 (↓10%)	30	27 (↓10%)	16	23 (↑43%)

Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego de Estatística (2008)

Os cambios máis salientables neste lustro vincúlanse co aumento dos bilingües iniciais en todos os grupos de idade. Con respecto á poboación máis nova (entre 5 e 14 anos), constátase, ademais, o seguinte:

- A diminución dos dous monolingüismos é superior á media de Galicia (22% no galego e 15% no castelán)

- A diferenza a favor do castelán segue sendo de 14 puntos, a mesma que había en 2003.
- A suma das porcentaxes relacionadas co galego e co bilingüismo mostra que o galego ten máis presenza como idioma familiar, xa que aumentan considerablemente os fogares nos que as dúas linguas son transmitidas.
- Un 40% da poboación máis nova mantense desligada dos valores afectivos do galego.

Por outra banda, co novo proceso que se inicia en 1978, o galego foise infiltrando en dominios ata ese intre exclusivos do castelán, ao tempo que estoutro idioma ampliou a súa presenza na totalidade da poboación galega xa que, por razóns ben coñecidas, o prestixio social do galego sucumbiu e propiciou un proceso de desgaleguización no seo das familias tradicionalmente galegofalantes. Cómpre interpretar isto como un cambio no uso da lingua. O galego ritualizouse cedendo espazo nos usos instrumentais e ampliándose nos simbólicos. O castelán non só deixou de perder presenza senón que durante o século XX o seu avance foi espectacular (Seminario de Sociolingüística 1995).

2.1.1 Competencias

O conxunto da poboación de Galicia ten un bo dominio do galego oral e un aceptable dominio do galego escrito. Este último mellorou de maneira moi salientable nos últimos anos grazas, en boa medida, ao sistema educativo (gráfico 1).¹

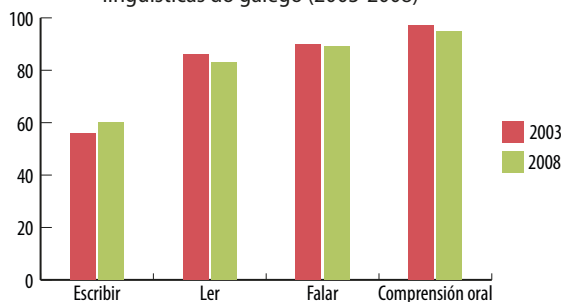
2.1.2 Usos

Tomado o conxunto da poboación galega, os datos máis recentes (IGE 2008) mostran que, por primeira vez en Galicia, o uso monolingüe do galego xa non é maioritario. De feito, consolídase a que podemos considerar a característica máis relevante da segunda metade do século XX: a incorporación progresiva do castelán no repertorio activo da maior parte das persoas. Isto ten como consecuencia que cada vez haxa máis individuos que se definen como bilingües produtivos (gráfico 2).

Os falantes monolingües en galego diminuíron un 30% en 5 anos, aumentando nunha porcentaxe semellante os bilingües (táboa 2). A porcentaxe de castelan-

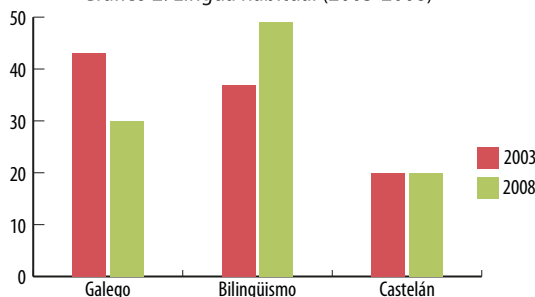
1 Debemos ser moi prudentes coa autopercepción da competencia lingüística. De todos os modos, a falta dunha avaliación máis rigorosa, percíbese unha mellora do dominio das destrezas de lecto-escritura en galego nos últimos anos (IGE 2008).

Gráfico 1. Evolución do dominio das destrezas lingüísticas do galego (2003-2008)



Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego de Estatística (2008)

Gráfico 2. Lingua habitual (2003-2008)



Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego de Estatística (2008)

falantes é a mesma nos dous períodos mostrados. Polo tanto, pode dicirse que o cambio principal atópase na incorporación do castelán nas prácticas lingüísticas habituais da poboación monolingüe en galego. Neste sentido, o proceso de substitución lingüística segue sendo constante. O que queda é ver se estamos ante un bilingüismo de transición ou nun modelo que tende á estabilización. Para iso, debemos estar atentos a futuras medicións.

O que si sabemos é que esta diminución do monolingüismo en galego ten a súa explicación en variables como a idade e o hábitat. É sobradamente coñecido que a medida que a poboación é máis nova, o uso do castelán aumenta significativamente, en calquera das interaccións estudadas nos últimos anos. Na medición de 2008, os datos apuntan tamén nesta dirección: só unha de cada dez persoas

Táboa 2. Lingua habitual segundo idade e hábitat (2003-2008)

	Galego		Castelán		AS DÚAS	
Idade	2003	2008	2003	2008	2003	2008
5-14 anos	27	15 (145%)	34	30 (112%)	39	55 (141%)
15-29 anos	28	19 (133%)	26	25 (14%)	46	56 (121%)
30 a 49 anos	37	22 (141%)	22	24 (19%)	42	53 (126%)
50 a 64 anos	51	34 (133%)	14	16 (114%)	35	50 (143%)
65 ou máis anos	66	53 (120%)	11	11 (=)	23	36 (157%)
Hábitat	2003	2008	2003	2008	2003	2008
Menos de 10.000 habitantes	72	55 (124%)	5	6 (112%)	23	39 (170%)
De 10.000 a 20.000 habitantes	47	29 (139%)	14	19 (135%)	38	52 (137%)
De 20.000 a 50.000 habitantes	39	24 (139%)	19	20 (15%)	42	56 (133%)
Máis de 50.000 habitantes	15	11 (127%)	37	34 (18%)	48	55 (115%)
TOTAL	43	30 (130%)	20	20 (=)	37	49 (132%)

Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego de Estatística (2008)

maiores de 65 anos é monolingüe en castelán mentres que entre os menores de 14 anos esta proporción está próxima a un de cada tres (táboa 2).

A análise temporal mostra que o monolingüismo en galego descende en todos os grupos en apenas un lustro. Tamén se aprecia un descenso do monolingüismo en castelán nos dous grupos de idade máis novos. Todo isto ten como contrapartida o aumento considerable do uso das dúas linguas pola maior parte da poboación. Nos menores de 15 anos, o aumento é do 41% con respecto ao 2003, e chega ao 57% a diferenza entre os dous períodos analizados no caso dos maiores de 65 anos, que é o grupo social que tradicionalmente nutriu ao galego de usuarios «a tempo completo».

Polo que respecta ao hábitat de residencia, nas cidades o uso do castelán é notablemente superior ao uso do galego, especialmente entre os máis novos. Apréciase un cambio significativo entre o 2003 e o 2008: a penetración do castelán en territorios cunha forte presenza tradicional do galego. Así, nas vilas de menos de 10.000 habitantes aparece un 12% máis de monolingües en castelán e nas de entre 10.000 e 20.000 un 35% máis. O descenso do monolingüismo en galego aínda é moi relevante nestes núcleos poboacionais: en 2008 hai un 24% menos de monolingües en galego nos lugares con menor poboación e un 39% menos naquelas vilas entre 10.000 e 20.000 habitantes.

Malia que, como acabamos de sinalar, parte do cambio se aprecia co aumento de castelanfalantes monolingües, o máis relevante é o aumento dos individuos que utilizan habitualmente as dúas linguas, con diferenzas que acadan o 70%, nas

pequenas vilas e nos concellos rurais de menos de 10.000 habitantes, entre 2003 e 2008: en 2003 había un 23% de bilingües en poboacións con menos de 10.000 habitantes. En 2008 esa porcentaxe é do 39%.

Unha explicación para este feito pode estar en que, unha vez consolidado a estabilidade do bilingüismo nas cidades (cun 55% de bilingües en 2008), continúa o proceso de substitución nos núcleos tradicionalmente galegófonos.

En canto ás interaccións máis formais, como é o caso coa Administración ou co médico, o uso do castelán aumenta a súa presenza significativamente, en comparación coa lingua habitual (táboa 3).

Táboa 3. Comparación da lingua habitual co uso en distintos dominios (2003-2008)

	Galego		Castelán		AS DÚAS	
	2003	2008	2003	2008	2003	2008
Lingua habitual	43	30 (130%)	20	20 (=)	37	50 (135%)
Lingua co médico	40	34 (115%)	32	33 (1%)	28	33 (118%)
Lingua coa Administración	44	35 (120%)	27	31 (115%)	29	34 (117%)

Fonte: Elaboración propia a partir de Instituto Galego de Estatística (2008)

Ademais, a investigación dos últimos anos mostra que castelán é a lingua dominante na maioría dos ámbitos. En particular, o seu uso é moi amplo nos medios de comunicación, na xudicatura, na sanidade e na Igrexa, mentres que na comunidade adquire cada vez máis protagonismo. Os medios de comunicación, especialmente os de maior difusión, apostaron decididamente polo castelán como lingua de expresión. Salvo nos xestionados directamente polo goberno galego, como a Radio e a Televisión de Galicia, no resto a presenza do galego é testemuñal (Lorenzo Suárez, Ramallo & Casares Berg 2008). Na prensa escrita sobreviven algunhas iniciativas moi meritorias que apostaron decididamente por expresárense en galego, conscientes non só da realidade histórica de Galicia senón tamén de que hai un sector do mercado identificado con estas prácticas.

2.1.3 Actitudes

As actitudes lingüísticas dos galegos son favorables ao recoñecemento do valor instrumental e simbólico do bilingüismo. En xeral, hai unha actitude moi favorable cara á mellora do *status* e cara ao aumento da presenza social do galego, pero sen que isto implique un desexo de invisibilizar o castelán (Seminario de Sociolingüística 1996). De feito, a maioría da poboación xustifica unha situación na que galego e castelán compartan un prestixio similar e sexan linguas equitativamente presentes

nos medios, na escola, na transmisión familiar, na comunidade, etc., o cal, dada a situación de desequilibrio actual, debe entenderse como unha defensa de certa discriminación positiva cara ao galego. Con todo, a investigación cualitativa mostra que en determinadas camadas da poboación se reformulan novos prexuízos, por exemplo sobre a maior utilidade do castelán en xeral e no mercado laboral en particular, o que pode carrexar certa desidia á hora de aprender galego (Iglesias 2002).

Na dimensión simbólico-identitaria, o galego sae moi fortalecido. Só o 2% da poboación identifica exclusivamente o castelán como a lingua propia de Galicia, mentres que un 58% considera que é o galego e para un 40% son tanto unha como a outra (Seminario de Sociolingüística 1996). O contraste de datos deste tipo cos de uso pon en evidencia unha situación que non deixa de estrañar: as actitudes cara ao galego son moi favorables, pero o uso desta lingua vai decrecendo ao longo dos anos. É máis, a poboación con mellores actitudes é a máis nova, precisamente a que menos incorpora de maneira activa o galego no seu repertorio lingüístico. Este aparente paradoxo resólvese se consideramos, por unha banda, a dimensión simbólica da lingua e os referentes identitarios que activa e, pola outra, a dimensión práctica e as inercias que leva toda ancoraxe nunha determinada comunidade de prácticas, co seu sistema de liderados, recoñecementos, sancións, etc. (Wenger 1998).

3. SÍNTESE DO DIAGNÓSTICO

Tendo en conta o que aconteceu nos últimos 30 anos, a lingua segue transitando entre dous mundos diferentes, o da substitución e o da revitalización. Trátase de dous macroprocesos que teñen a súa orixe ben antes e cuxas consecuencias son moi diversas (Mariño Paz 1998; Lorenzo Suárez 2008). As principais variables relacionadas con esta tensión entre o desprazamento e o fortalecemento son as xa citadas, idade e hábitat, sobre todo esta última.

Na Galicia rural e nas pequenas vilas permanecen falas tradicionais, que chegan aos primeiros anos do século XXI cunha relevante erosión funcional derivada da ideoloxía lingüística dominante, que transformou a situación do galego durante as décadas do franquismo. Esa erosión, deseñada para desvalorizar a lingua galega, condicionou o cambio dun modelo basicamente monolingüe a unha presenza cada vez máis relevante do castelán nas poboacións máis novas.

Na Galicia urbana (incluídas as vilas grandes) conviven diversas variedades do galego. Dun lado, permanece o galego tradicional falado nas parroquias máis periféricas. Doutro lado, e sobre todo na poboación menor de 50 anos, as variedades que se oen aproxímanse ao estándar, con algunhas diferenzas entre uns territorios

e outros. Este novo galego urbano, propio de neofalantes, ten ao noso modo de ver unha notoria importancia no presente e, sobre todo, no futuro da lingua, como teremos ocasión de tratar máis adiante.

Cada un destes mundos sitúase ademais nun sistema de representacións sociais sobre a lingua ben diferente. No medio rural, o peso da desvalorización da lingua tivo como principal consecuencia a desmotivación no uso familiar; o castelán comezou a incorporarse nas familias tradicionalmente falantes de galego, sobre todo nas interaccións cos fillos. No medio urbano, hai desde os anos 60 unha reactivación cultural e política vinculada ao galego que propicia unha valorización do idioma entre as xeracións máis dinámicas.

Pois ben, as consecuencias destes dous macroprocesos son moi diversas. A modo de síntese do diagnóstico, recollemos a continuación algunhas das que nos parecen máis relevantes:

- Como consecuencia do marco legal que se establece a partir de 1978, nas últimas décadas o idioma galego acadou unha presenza significativa no conxunto das institucións das que estivo ausente durante boa parte do século XX.
- Coa aprobación da Lei de normalización lingüística (1983), o sistema educativo, a Administración e os medios de comunicación públicos convertéronse no centro dos esforzos para a recuperación do *status* e o prestixio do idioma galego. Vinte e cinco anos despois, os resultados non son moi esperanzadores, tanto por un erro de atribución coma por un feble desenvolvemento (e ás veces incumprimento) da lexislación. Non obstante, a lei favoreceu unha elevada produción da lingua (aprendizaxe por persoas co castelán como lingua familiar), unha mellora substancial das actitudes lingüísticas, unha desactivación de vellos prexuízos e un aumento das destrezas de lecto-escritura na poboación escolarizada nas distintas versións do modelo de educación bilingüe que persiste dende esa época.
- Nas últimas décadas produciuse unha drástica redución de persoas que manifestan ter o galego como lingua inicial. Na actualidade, hai menos cativos e cativas que aprenden a falar en galego que en castelán.
- O monolingüismo en galego deixou de ser dominante nos usos informais do conxunto da poboación. A maioría da poboación é bilingüe activa. O bilingüismo incrementouse moito máis nos galegofalantes ca nos castelanfalantes.
- Nos últimos anos, e como consecuencia do proceso de oficialización e de institucionalización da lingua, o uso social inconsciente, espontáneo ou non marcado, foi ampliándose a novas camadas poboacionais.

- A mellora das actitudes cara á lingua tivo como principal consecuencia o forte recoñecemento do seu valor simbólico; non obstante, tivo unha menor repercusión no aumento do uso.
- Constatase unha reelaboración dos prexuizos lingüísticos. De lingua vinculada co mundo rural, coa pobreza e coa incultura pasamos ao mito da «imposición» do galego e ao da «utilidade» do castelán. Son prexuizos cunha orixe diversa e que callaron ben en parte da poboación o que fai difícil o seu desprazamento.
- É moi notorio o escaso compromiso sobre a lingua no sector económico privado. O modelo de prestixio sociolingüístico que se deseñou en Galicia dende 1978 pendurou arredor da cooficialización e da lexitimación do galego ademais da súa dinamización no eido educativo e nos medios de comunicación públicos. Foron moi escasas as políticas públicas dirixidas a promover o uso da lingua por parte das empresas.
- A presenza da lingua galega nos medios de comunicación é moi desigual. Mentres que nos medios públicos (CRTVG) o galego se converteu na lingua de uso case exclusivo, nos privados a súa presenza é moi esporádica malia recibiren importantes cantidades de diñeiro público para promocionar a lingua. Non só non se promociona, senón que hai unha tendencia a deformar a realidade lingüística da sociedade: tradúcense ao castelán os aconteceres producidos en galego, coa conseguinte invisibilización deste idioma.
- A dialéctica sobre a diversidade lingüística elabórase a partir das diferentes percepcións dunha realidade complexa: a coexistencia de variedades do galego, tanto nos rexistros orais coma nos escritos. Nas falas orais coexisten as variedades do galego tradicional, o galego estándar e as falas hibridizadas. Nas variedades escritas hai certo conflito entre elites interesadas no seu control, que enfronta os defensores do galego normativo-oficial, denominados «diferencialistas» e que defenden que o galego é unha lingua distinta do portugués (*ausbau*, «elaboración») e a dos «lusistas» ou «reintegracionistas» (en graos diversos) que entenden o galego como unha variedade integrada no diasistema do portugués actual (*einbau*, «aproximación»).

A modo de remate desta síntese do diagnóstico, cómpre analizar a situación da lingua con respecto ao prestixio social, entendido este como o valor dun idioma para a mobilidade social. É dicir, unha lingua terá máis ou menos prestixio —característica non inherente a ningún idioma— na medida en que a súa aprendizaxe e a súa práctica teña un valor funcional na estrutura social. A ausencia de prestixio

lingüístico contribuirá á emerxencia dunha desmotivación cara á súa aprendizaxe e cara ao seu uso, propiciando unha reducida produción e reprodución lingüísticas (Williams 2005). Unha lingua socialmente prestixiada terá o efecto contrario, mobilizará conciencias, esforzos e investimentos individuais e terá unha notable capacidade de influír na reestruturación dos mercados na dimensión local e, nalgúns casos obvios, traspasando os propios límites do local. En fin, as linguas non deben ser vistas simplemente como instrumentos conformadores de identidade ou como un conxunto de competencias que os individuos posúen, senón tamén como un conxunto de atribucións que exercen unha influencia sobre o *status* socioeconómico dos actores sociais.

Pois ben, o prestixio social do galego é moderado no mercado público e máis ben baixo no privado. E mentres os sectores privados non demanden un coñecemento do galego nas ofertas de emprego, as recompensas que proporciona esta lingua serán moi reducidas para unha boa parte da poboación. Segundo datos do ano 2008, aproximadamente un 10% das ofertas de emprego cualificado existen coñecemento do galego (VVAA 2008). Se temos en conta que en 1999 esta porcentaxe era do 4% e en 2005 do 7,7%, podemos concluír que o galego, aínda tendo unha valoración cativa no mercado laboral, vai medrando en importancia paseniñamente.²

O prestixio constrúese e a construción do prestixio social do galego tivo na Constitución española (CE) unha excelente oportunidade para apuntalarse. Como é ben sabido, só a partir da sanción constitucional de 1978 restauráronse algúns dos dereitos dos galegofalantes. Pero foi esa mesma CE a que optou por un modelo de xestión da diversidade lingüística no Estado do tipo «centro monolingüe *vs.* periferia plurilingüe» que tivo como principal consecuencia, citando a Bourdieu (1982: 19), «a creación dun mercado lingüístico unificado e dominado pola lingua oficial» [...] que «se converte na norma teórica coa que se miden obxectivamente todas as prácticas lingüísticas». Obviamente, o modelo constitucional ben puido ser outro, pero iso ía en contra dunha tradición dominante en Europa (e no mundo, con contadas excepcións, que son ben coñecidas) dende o século XVIII.

Xa que logo, o exercicio de planificación lingüística que agroma da CE reforzou a distinción entre o racional/moderno e o emocional/tradicional fraguado xa na construción dos estados europeos modernos, o que facilitou a creación dunha poderosa vinculación entre racionalidade e orde económica (Williams 2005). Se

2 Sirva como comparación que, no ano 2008, o catalán foi un requisito no 29% das ofertas de emprego en Cataluña e o éuscaro no 13% no País Vasco.

a esta lexitimación dun mercado lingüístico unificado se engaden as dinámicas históricas polas que pasou o galego nos últimos cen anos, podemos comprender mellor a mingua considerable do prestixio social do idioma.

4. REPRODUCCIÓN E NON REPRODUCCIÓN DO GALEGO NA FAMILIA

Despois desta aproximación á situación da lingua galega na actualidade, cómpre unha valoración crítica sobre un dos factores que en maior medida serve como argumentación a respecto desta situación. Referímonos á importancia que en Galicia se lle dá á transmisión lingüística na familia. Trátase, xa que logo, de abordar a problematización relacionada sobre o «que» e o «como» da transmisión lingüística familiar. Que entendemos e como medimos a transmisión lingüística na familia? Que implica falar de transmisión interxeracional dunha lingua socialmente minoritaria, como é o caso galego? Estas e outras cuestións son relevantes para comprender o actual debate sociolingüístico en Galicia.

Con respecto á transmisión interxeracional da lingua, malia tratarse dun concepto moi importante na revitalización lingüística, debe matizarse o seu papel central no diagnóstico da vitalidade lingüística de moitas situacións de contacto de linguas. Estamos afeitos ao uso da reprodución lingüística como o principal argumento para avaliar a situación social das minorías lingüísticas. Con todo, polo xeral, a reprodución interxeracional dos idiomas na familia é unha consecuencia, e non tanto unha causa. O difícil obxectivo de mellorar a transmisión interxeracional debe valorarse dende o recoñecemento de que é preciso construír o prestixio da lingua fóra do ambiente familiar para fortalecer as recompensas que a sociedade poida ofrecer ás familias que se expresan en lingua minoritaria; pero tamén para incorporar na vida adulta novos falantes conscientes do valor que entraña falar a lingua local. Estes novos falantes, como xa dixemos, supoñen un dos desafíos máis interesantes en situacións de contacto con linguas estruturalmente próximas, como é o caso do galego e o castelán.

A reprodución lingüística depende doutras axencias (Williams 2005), que en contextos de minorización lingüística son tan importantes como a familia para fortalecer os usos sociais. De feito, pode darse o caso de que a familia sexa unha axencia de non reprodución e a lingua reproducése pola acción doutras axencias (escola, medios, etc.). Ademais, as axencias deben estar sincronizadas con referencia á reprodución. Así, a familia pode ter un papel moi activo na transmisión e, non obstante, outras axencias, como os medios ou a escola poden cambiar a distribución funcional das linguas mesmo dentro da propia familia.

Outra problemática estreitamente relacionada con esta ten que ver coa estratexia utilizada para medir a transmisión interxeracional na familia. Este é un problema metodolóxico. Con frecuencia, o recurso máis utilizado é unha pregunta ás familias sobre a súa lingua materna. Pero, como resulta evidente, a transmisión interxeracional é algo bastante máis complexo que o resultado dunha pregunta do estilo «Cal é a súa lingua materna?» No caso de Galicia, o discurso sobre a perda da transmisión interxeracional construíuse a partir da constancia de que cada vez hai menos persoas que responden coa opción «galego». Pero poucas veces se tivo en conta que para medir a retención lingüística é fundamental o cruzamento entre lingua materna/lingua habitual e lingua en que se lles fala aos descendentes. Se optamos por un cruzamento como este, observaremos que o índice de retención do galego é moi alto, como teremos oportunidade de mostrar. E isto é así porque hai unha parte importante da poboación nova que aprendeu a falar en castelán pero que se converteu en neofalante do galego, e cando estes neofalantes teñen descendencia optan maioritariamente por transmitirle esta lingua. Por iso, como xa se dixo, no caso de Galicia, e tamén noutras situacións, os neofalantes, coas súas referencias identitarias, constitúen un grupo social esencial para entender a situación da lingua.

Parte da explicación de todo isto estriba no ambiguo concepto de «falante nativo» (Firth & Wagner 1997; Davis 1991, 2003, 2004; Kachru 1990; Phillipson 1992; Rampton 1990; Singh 1998, 2006)). Así, só desde unha concepción abstracta da lingua se pode xustificar sen ambigüidade qué é un falante nativo dunha determinada lingua. Pero na medida que se teñen en conta aspectos sociais e contextuais, queda claro que non hai unha relación inequívoca entre lingua materna-coñecemento-falante nativo. Nin sempre que alguén se autorrepresenta como falante nativo dunha lingua tivo esa lingua como idioma familiar nin ter unha determinada lingua como idioma familiar significa que se é falante nativo dela. O relevante non é ser nativo ou non nativo, senón se os falantes senten unha determinada lingua como súa, se se consideran falantes expertos, se teñen algún tipo de afiliación lingüística, se son recoñecidos como falantes nativos polos demais, se ese é un rol aceptado polos outros, etc. (Rampton 1990; Singh 2006).

Como forma de identificación, o falante nativo responde máis a unha construción cultural que a unha determinación natural (Park 2007). É unha posición ideolóxica, negociada na interacción e que ten consecuencias sociocognitivas. Neste sentido, é máis interesante falar dun *continuum* de falantes, con prácticas lingüísticas e identidades complexas, en vez dunha simple dicotomía que divida superficialmente o conxunto dos usuarios dunha determinada lingua. Este continuo vai

dende os falantes nativos biolóxicos ou tradicionais (lingua materna) aos distintos modelos de falantes non nativos ou neofalantes. Estes últimos responden a unha tipoloxía moi diversa definida a partir de aspectos actitudinais, emocionais, motivacionais, sociais, funcionais e identitarios, entre outros (Kachru 1990).

Tomar en consideración os neofalantes supón pensar dende unha nova perspectiva a lingua familiar. Unha lingua familiar estendida no espazo e o tempo, que pode estar ausente nas xeracións inmediatas, pero que recupera o seu valor na medida en que a imaxinamos en termos culturais. Neste sentido, practicamente todas as familias galegas, incluídas as que non falan esta lingua e non teñen vínculos próximos con ela, son familias galegofalantes desde unha perspectiva histórico-cultural. E se se crean as condicións axeitadas (enténdase «o prestixio»), moitos falantes poderán incorporar esta lingua nos procesos formais e contextuais de socialización, recuperando vínculos afectivos inexistentes no contorno vital máis inmediato. É, en definitiva, unha lingua latente que se incorpora en distintas situacións na vida dos adultos. E isto está pasando en Galicia. Somos galegos, podemos falar galego ou castelán, pero nos casos en que non hai un desprazamento identitario obvio (como en épocas recentes), converterse en falantes activos e conscientes é unha realidade cada vez máis frecuente. En definitiva, debemos falar tamén de transmisión lingüística familiar en casos en que non se tivo a lingua galega como lingua familiar.

Por outro lado, en termos absolutos, a familia segue sendo a axencia esencial na dinamización do galego. Os estudos máis recentes mostran que aínda é maior o número dos que aprenden a falar en galego que en castelán. Agora ben, se se comparan as porcentaxes sobre lingua inicial/materna por grupos de idade, constatamos un descenso moi acusado do galego como lingua de socialización familiar. Tal como vimos anteriormente, entre os menores de 30 anos, a porcentaxe dos que se consideran monolingües iniciais en castelán xa é máis elevada que a dos que aprenderon a falar en galego.

Isto é consecuencia dunha taxa moi elevada de non reprodución lingüística que tivo o seu punto álxido durante o franquismo (aínda que con antecedentes notables no proceso tardío de modernización social de Galicia). Nesa época a base galegófona familiar erosionouse de xeito moi substancial e a seguinte xeración xa tivo poucos vínculos afectivos co galego, polo que parece lóxico que o castelán gañase peso cuantitativo. De calquera maneira, como xa sinalamos, non somos partidarios de cuantificar a transmisión lingüística interxeracional a partir unicamente –da resposta á lingua materna.

Así, se analizamos con detalle a tendencia do cambio de lingua, os datos permítennos unha maior concreción (IGE 2003):

- Exemplo A. Persoas que teñen entre 20 e 50 anos e que aprenderon a falar en galego. Un 90% optou por falarlles aos seus fillos unicamente nesta lingua.
- Exemplo B. Persoas que teñen entre 20 e 50 anos, que falan só ou maioritariamente galego. Un 85% decidiu que os seus descendentes tivesen o galego como lingua de aprendizaxe.

Obsérvese que se trata de grupos semellantes pero non coincidentes. O exemplo A é no que podemos percibir máis rigorosamente os procesos de reprodución/non reprodución da lingua. O exemplo B tamén inclúe persoas que non aprenderon a falar en galego pero que optaron por cambiar de lingua ao longo da súa vida e que agora son fundamentalmente falantes de galego.

En calquera caso, estes datos permiten concluír que a reprodución lingüística segue sendo alta tanto nos que aprenderon a falar en galego como nos que foron incorporándose a esta lingua como neofalantes. É dicir, tamén as persoas que incorporan o galego activamente ao seu repertorio asumen a súa responsabilidade no proceso de transmisión interxeracional.

Polo tanto, no caso de Galicia, un obxectivo claro a medio e longo prazo é crear as condicións que permitan aumentar o número de usuarios da lingua. Na nosa opinión, esta debe ser unha aposta prioritaria de calquera política lingüística, pero hai que ter en conta que é precisamente a que máis dificultades presenta para a súa concreción.

Porén, os datos que acabamos de mostrar non deben facernos caer nun falso optimismo. Isto só sería unha interpretación interesada da realidade sociolingüística de Galicia, xa que o número absoluto de galegofalantes iniciais e habituais vai descendendo, como xa vimos con anterioridade.

5. TIPOLOXÍA DE FALANTES DE GALEGO

Abordamos, nesta terceira parte, a proposta inicial dunha tipoloxía de falantes de galego. En contextos de contacto lingüístico como o noso, caracterizados por unha gran semellanza estrutural dos códigos en competición, unha forte hibridación das prácticas lingüísticas e un desaxuste no control do mercado lingüístico, non é doado definir que é un falante da lingua socialmente minoritaria e, en consecuencia, non resulta sinxelo abordar a estimación do seu número. En casos así, os repertorios lingüísticos constitúen un modelo dinámico e cambiante, que, en función do parámetro que utilizemos, permite una cuantificación distinta de quen é un falante típico.

Así, cando se fai referencia aos falantes que ten o galego, manéxanse criterios diferentes para a súa cuantificación, cousa que raramente acontece con respecto

ás linguas socialmente maioritarias. Ás veces, utilízase a cifra referida á poboación que habita en Galicia (cuantificacións externas). Noutras ocasións o que se contempla é o número de persoas que teñen a capacidade de falar o galego. Con diferenza, o criterio máis utilizado é o da autoconsideración das persoas como «falantes habituais» a partir de censos ou de traballos demolingüísticos. Calquera deles presenta problemas e manexar un ou outro activa unha perspectiva da realidade parcialmente diferente.

As cuantificacións externas parten dunha identificación lingua/poboación/territorio pouco realista. Cando non se conta con traballo demolingüístico, as posibilidades de cifrar os falantes das distintas linguas nunha comunidades bilingüe son reducidas e a miúdo coinciden co total da poboación dun determinado territorio. Isto é o que acontece cando se di que o galego ten 2 800 000 falantes ou o castelán 46 000 000 en todo o territorio do Estado.

O segundo criterio sinalado, o número de persoas que declara competencia suficiente para falar galego, tamén presenta problemas por poñer ao mesmo nivel o coñecemento e o uso. Como é ben sabido, en Galicia a poboación que declara ser competente para poder falar galego é moi elevada, superior ao 90% no conxunto da poboación, e aínda é superior na poboación máis nova, que como sabemos é a que menos fala a lingua.

Nos últimos 30 anos, con base en traballos demolingüísticos de moi diversa índole, o criterio que en Galicia é máis utilizado é o da autorrepresentación das persoas como falantes habituais de galego. Por exemplo, o primeiro *Mapa Sociolingüístico de Galicia* (1992) cuantificou os galegofalantes a partir da pregunta «Que lingua fala?», que foi codificada de acordo coas seguintes posibilidades de resposta (táboa 4):

Táboa 4. Formato da pregunta sobre lingua habitual no MSG (1992)

QUE LINGUA FALA?	
Só galego	38.7
Máis galego ca castelán	29.9
Máis castelán ca galego	20.8
Só castelán	10.6

Pola súa parte, o segundo *Mapa Sociolingüístico de Galicia* (2004) utilizou unha pregunta semellante, á que se lle incluíu a forma adverbial «habitualmente». As posibilidades de resposta ampliáronse cun «outras» e cun NS/NC (táboa 5).

Aínda que ambos os estudos presentan diferenzas metodolóxicas que fan incomparables os resultados, en todo caso, a decisión de cuantificar deste xeito os falantes de galego (e de castelán) abre a posibilidade de diversas interpretacións sobre

Táboa 5. Formato da pregunta sobre lingua habitual no MSG (2004)

QUE LINGUA FALA HABITUALMENTE?	
Só galego	15.8
Máis galego ca castelán	22.5
Máis castelán ca galego	35.3
Só castelán	25.8
Outras	0.48
NS/NC (NON LER)	

o que é un falante de galego. Dende logo, en sentido estrito, agás as persoas que se declaran monolingües en castelán, o resto podemos consideralo falantes de galego. Agora ben, pola súa propia función extensiva, a realidade que se constrúe cos traballos cuantitativos non permite debullar a riqueza da tipoloxía de falantes de galego que podemos atopar entre nós. Así, ante este tipo de estratexia de medición xorden preguntas que necesitamos responder para interpretar datos desta natureza:

- Que entenderon por «máis galego ca castelán» e por «máis castelán ca galego» os informantes?
- Cando, como, por que e con quen usan cada unha das linguas os bilingües?
- Remiten estas respostas a casos de separación funcional e/ou formal das linguas?
- Desde una sociolingüística perceptiva, son conscientes os falantes de usos híbridos e isto reflíctese nas súas respostas?

Cuestións como estas poñen de manifesto que a metodoloxía cuantitativa non aborda con profundidade a problemática da diversidade lingüística en Galicia. E aínda que saibamos que esta non é a súa función principal, no fondo case sempre recorremos a traballos desta índole para construír a saúde da lingua galega, dada a súa versatilidade para elaborar discursos.

En resposta a cuestións coma as sinaladas, precisamos máis reflexión teórica sobre o que consideramos un falante de galego, fundamentada nunha tipoloxía que nos permita contrastala coa investigación empírica e que poida poñerse en relación coa xa ampla teorización sobre os sociolectos que conforman o espazo comunicativo galego (Álvarez Cácamo 1989; Monteagudo e Santamarina 1993; Dubert 2002; Monteagudo 2004).

Achegamos a continuación unha primeira proposta, baseada na nosa propia observación da realidade sociolingüística galega dos últimos anos. Como tal non é máis ca unha tipoloxía de partida moi básica, que, obviamente, debe ser com-

plementada con novas achegas. Antes de presentala, cómpre facer un par de aclaracións. En primeiro lugar, como xa se comentou anteriormente, non se utiliza o sintagma «falante nativo» por remitir a un concepto moi contestado desde a sociolingüística. En segundo lugar, esta tipoloxía non ten en conta a calidade lingüística dos falantes de galego, aínda que nalgún caso se fagan referencias descritivas nesa dirección. Feitas estas aclaracións, velaquí a tipoloxía:

a) Falante tradicional (lingua familiar)

Trátase das persoas que tiveron o galego como lingua familiar e cuxa socialización primaria se desenvolveu nalgunha das variedades desta lingua. En xeral, exprésanse só ou fundamentalmente en galego. O prototipo é un individuo que procede de espazos non urbanos, cun baixo nivel de instrución formal e con máis de 50 anos. A miúdo, teñen unha representación do galego estándar como unha variedade máis «auténtica», «correcta» e «cult». Isto fixo que en tempos non tan afastados se sentisen inseguros ante un usuario de galego estándar e, mesmo, nalgúns casos, chegaban a cambiar de lingua.

b) Falante tradicional (lingua comunitaria)

Persoas que naceron en contextos de fala galega tradicional pero que se desprazaron de novos a espazos urbanos. O contacto prematuro co castelán contribuíu á inestabilidade lingüística deste grupo. A consecuencia máis evidente é un uso parcial do galego, especialmente en ambientes públicos. En moitos casos, o castelán actuou como variedade de prestixio no procurado ascenso socioeconómico. A diferenza co grupo anterior, incorporaron ao seu repertorio activo o castelán, quedando o galego basicamente para as relacións coa comunidade de orixe.

c) Falante profesional

Persoas con certa dimensión pública, que desenvolven parte do seu traballo en lingua galega, pero que adoitan ter o castelán como lingua familiar e que en ámbitos privados só ou fundamentalmente utilizan esta última. Atopamos tanto usuarios da variedade estándar (xornalistas, profesores, funcionarios, etc.) como usuarios de variedades subestándar diversas («mesolectos galegos», en termos de Dubert 2002). O prototipo é un individuo urbano, con nivel de instrución medio-alto e que traballa nos medios de comunicación públicos, funcionariado ou é político de profesión.

d) Falante ocasional ou esporádico

Persoas que utilizan maioritariamente o castelán e incorporan o galego só moi puntualmente en determinados contextos. É un uso moi ritualizado, vinculado con espazos comunicativos nos que predomina o galego como lingua vehicular.

En moitos casos, neste tipo de interaccións as prácticas híbridas están moi presentes, especialmente en forma de intercambio de códigos. O prototipo é unha persoa urbana cun precario dominio formal do galego.

e) Falante anecdótico

Persoas que utilizan o galego de xeito ritualizado e só en xéneros comunicativos moi concretos, como é o caso da expresión do humor a través dos chistes recorrendo a mecanismos de intercambio de códigos. A aparición do galego neses contextos supón unha elección marcada con fines estratéxicos para a propia construción do humor. Para moitos destes falantes, este uso do galego responde a unha visión xerárquica das linguas: o galego, como lingua informal, coloquial, etc. é iconicamente utilizada neses contextos, dos que queda desprazado o castelán.

f) Falante oculto (vergoñoso) en público

Persoas galegofalantes habituais no ámbito privado, pero que apenas usan a lingua en espazos públicos e laborais. É un falante inseguro, con frecuencia inzado de prexuízos sobre a lingua e que prefire expresarse nun castelán marcadamente galeguizado a facer un uso do seu galego. Adoitan ser galegofalantes tradicionais, cun baixo nivel de instrución e que habitan nas cidades. É un grupo cada vez máis minoritario. A súa variedade do castelán é vulgar.

f) Falante bilingüe funcional

Grupo de persoas que ten moi interiorizada a distribución funcional das linguas. O uso do galego é forte en contextos galegófonos e moi feble ou simplemente inexistente en contextos castelanófonos.

i) Neofalante (novo galego urbano, Regueira 1999)

Persoas que non tiveron o galego como lingua familiar e que utilizan esta lingua habitualmente. Constitúen un grupo moi dinámico, non só na utilización da lingua, senón tamén na revitalización lingüística. A maioría atópase nas zonas urbanas, tradicionalmente máis castelanizadas e accederon ao galego a partir da experiencia educativa. Ademais de seren moi activos no uso dun modelo de lingua, con frecuencia prestixiado, actúan como dinamizadores lingüísticos espontáneos. En xeral ocupan un papel activo nas novas relacións sociais e exercen un novo liderado na defensa da lingua galega. O seu perfil sociodemográfico (en xeral, xente nova cun nivel cultural e capital social alto) diferéncios notablemente dos falantes tradicionais. A súa visibilidade social foi moi relevante no cambio de atributos estigmatizadores relativos á lingua galega, aínda que tamén foi o xermolo de novos discursos contrarios á normalización do idioma galego por parte de grupos urbanos marxinais, pero moi mediáticos, que ven neste rexurdir do galego urbano unha ameaza para a supremacía do castelán.

No espazo lingüístico galego, os neofalantes constitúen unha tipoloxía problemática. Monteagudo (2004: 421) non os inclúe entre os falantes das variedades lingüísticas básicas, senón que os considera un tipo de interlecto mixto caracterizado por ser a opción lingüística de falantes urbanos iniciais de castelán «que conseguiron unha aprendizaxe defectuosa do galego» e cuxa categorización está disputada: «galego (incluso exemplar), para os seus locutores e para un sector da comunidade lingüística, castelán superficialmente galeguizado para outro sector da mesma».

Na nosa opinión, o abano do que consideramos neofalantes en Galicia é máis complexo. Non só debemos ter en conta o dominio formal e funcional da lingua senón tamén as motivacións para o cambio, a identidade, a antigüidade no cambio de lingua, o modelo de lingua aprendido, o ambiente social de referencia, entre outros aspectos. E isto dá como resultado unha subtipoloxía de neofalantes que non podemos abordar nestes momentos.

A grandes trazos, o perfil do neofalante galego é o dun mozo, moi concienciado coa situación social da lingua galega e que opta por utilizar de maneira habitual o galego como unha medida de reivindicación social, política ou cultural. É, sobre todo, como xa sinalamos, unha forma de identificación que connota os seus protagonistas dentro do grupo de falantes de castelán pero tamén dentro do grupo de falantes tradicionais de galego. A inmensa maioría vive en espazos urbanos. Nas cidades máis castelanizadas, practicamente o único galego que se oe no centro é o dos neofalantes, quedando residuos de galego tradicional nas zonas máis periféricas.

Coexisten dúas representacións sociais básicas sobre as variedades usadas polos neofalantes. Ambas as dúas son contraditorias e teñen como principal axente discursivo os falantes tradicionais.

Nunha delas, a máis habitual, o neofalante galego aparece como unha persoa que se expresa nun galego máis «coidado», máis «puro», máis «correcto», máis «auténtico» e máis «exemplar». No entanto, isto non é máis que un prexuízo elaborado fundamentalmente por parte de falantes tradicionais da lingua. De feito, para os propios neofalantes, esta non é unha calidade nin habitual nin moito menos inherente, o que non significa que non haxa neofalantes moi coidadosos co idioma.

En todo caso, trátase dunha minusvalorización da lingua propia e unha mitificación do galego urbano. A consecuencia máis dramática desta mitificación é que, neste tipo de interaccións, é moi frecuente que o falante tradicional, sobre todo se é unha persoa maior e sen estudos, opte por cambiar de lingua e falar en castelán. Esta situación é cada vez menos frecuente, grazas aos cambios que a comunidade galega viviu nas tres últimas décadas.

Non obstante, entre os falantes tradicionais con estudos universitarios, a apreciación é moi distinta. Exprésase explicitamente que o galego dos neofalantes é de baixa calidade, con moitos problemas formais, especialmente na fonética, nos patróns entoativos e na gramática. Respéctase o uso funcional pero ponse en dúbida a calidade lingüística.

Na outra, o feito de que o neofalante utilice a variedade normativa afástao das variedades locais e isto é motivo de sanción dentro da comunidade; neste caso, incluso entre os propios usuarios desta variedade prestixiada. A este respecto cómpre sinalar que a lingua aprendida esixe un esforzo que non sempre é suficientemente valorado por parte dos falantes tradicionais. Clasificacións despectivas como «falas galego urbano», «galego de libro», «galego da televisión», etc. contribúen á fractura social entre falantes dunha mesma lingua. Habería que preguntarse o por que e quen crea esas etiquetas e, sobre todo, a quen benefician. Neste sentido, o falante das variedades urbanas de galego pode preferir dirixirse en galego a un grupo castelanfalante (con dominio receptivo do galego) que cando o seu interlocutor é un falante tradicional.

Por todo iso, os neofalantes son conscientes das reaccións que a súa variedade estándar activa entre os falantes nativos do galego e nalgúns casos manifestan sentimentos de culpabilidade. Non obstante, tamén son conscientes de que coa súa práctica asumen unha parte da responsabilidade relacionada coa recuperación da lingua, sobre todo nas cidades, e isto constitúe un estímulo moi importante. Hai unha conciencia xeneralizada da perda do idioma e valórase moi positivamente o papel do neofalante no futuro da lingua. Por iso, ao lado do sentimento de culpabilidade, hai tamén unha reivindicación da diferenza. Falar galego de cidade percíbese como unha forma lexítima de expresarse nesta lingua e séntese a necesidade de dignificalo fronte ao galego tradicional.

O neofalante tamén ten que significarse ante os falantes de castelán. O cambio lingüístico non sempre é ben recibido por estoutro grupo. O cambio é percibido habitualmente como unha posición ideolóxica, con atribucións políticas pouco realistas. Elabórase un discurso de apropiación lingüística: se empezas a falar galego, sitúaste no imaxinario político da esquerda nacionalista. A isto contribuíu especialmente a propia esquerda nacionalista, cun discurso identitario centrado especificamente na lingua como valor central do seu ideario. Para grupos urbanos castelanfalantes, comezar a expresarse en galego ten un significado claro: ser nacionalista. É un novo prexuízo que contribúe moi negativamente á polarización social: pódese ser de dereitas se falas galego tradicional, pero non se falas galego urbano. Obviamente é unha cuestión política pero non partidista. É dicir, a opción de falar

galego implica un posicionamento político, unha toma de conciencia sobre unha realidade sociolingüística regresiva, etc., pero isto non pode levarse ao terreo partidista, como se veu facendo en Galicia en boa parte das tres últimas décadas.

REFERENCIAS

- Álvarez Cáccamo, C. (1989). «Variaçom lingüística e o factor social na Galiza». *Hispanic Linguistics* 2:2, 253-298.
- Bourdieu, P. (1982). *Economía de los intercambios lingüísticos*. Barcelona, Akal.
- Davis, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Davis, A. (2003). *The native speaker: myth and reality*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Davis, A. (2004). «The native speaker in Applied Linguistics» en A. Davis & C. Elder (ed.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, 431-450.
- Dubert García, F. (2002). «Os sociolectos galegos». *Cadernos de lingua* 24, 5-27.
- Firth, A. & J. Wagner (1997). «On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research». *The Modern Language Journal*, 81(2), 285-300.
- Iglesias, A. (2002). *Falar galego: «No veo por que'». Aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galicia*. Vigo, Edicións Xerías de Galicia.
- Instituto Galego de Estatística (2003). *Enquisa de condicións de vida das familias. Coñecemento e uso do galego. Ano 2003*. Santiago de Compostela, Instituto Galego de Estatística.
- Instituto Galego de Estatística (2008). *Enquisa de condicións de vida das familias. Coñecemento e uso do galego. Ano 2008*. Santiago de Compostela, Instituto Galego de Estatística.
- Kachru, B. B. (1990). *The Alchemy of English. The Spread, Functions, and Models of Non-Native Englishes*. Chicago, The University of Illinois Press.
- Lorenzo Suárez, A. M. (2008). «A situación sociolingüística do galego: unha lectura». *Grial*, 179, 19-31.
- Lorenzo Suárez, A.M., F. Ramallo & H. Casares Berg (2008). *Lingua, sociedade e medios de comunicación en Galicia*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.
- Mariño Paz, R. (1998). *Historia da lingua galega*. Santiago de Compostela, Sotelo Blanco.

- Monteagudo, H. (2004). «Do uso á norma, da norma ao uso (Variación sociolingüística e estandarización no idioma galego)» en R. Álvarez e H. Monteagudo (eds.). *Norma lingüística e variación*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega / Instituto da Lingua Galega, 377-436.
- Monteagudo, H. e A. Santamarina (1993). «Galician and Castilian in contact: historical, social and linguistic aspects», en R. Possner e J. N. Green (eds.). *Trends in Romance linguistics and philology*. Vol. 5: *Bilingualism and linguistic conflict in Romance*. Berlin / New York, Mouton de Gruyter, Vol. 5, 17-173.
- Park, J. E. (2007). «Co-construction of Nonnative Speaker Identity in Cross-Cultural Interaction». *Applied Linguistics*, 28(3): 339-360.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford, Oxford University Press.
- Rampton, M.B.H (1990). «Displacing the «native speaker». Expertise, affiliation, and inheritance». *ELT Journal*, 44(2), 97-101.
- Regueira, X. L. (1999). «Estándar oral e variación social da lingua galega», en R. Álvarez e D. Vilavedra (eds.). *Cinguidos por unha arela común. Homenaxe a Xesús Alonso Montero*, 2 vols. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, vol. 1, 855-875.
- Rei Doval, G. (2007). *A lingua galega na cidade do século XX*. Vigo, Xerais.
- Seminario de Sociolingüística (1995). *Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña, Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística (1996). *Actitudes lingüísticas en Galicia*. A Coruña, Real Academia Galega.
- Singh R. (1998) (ed.). *The native speaker: multilingual perspectives*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Singh, R. (2006). «Native Speaker» en K. Brown (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd edition. London, Elsevier, 489-492.
- VVAA (2008). *Informe Infoempleo 2008. Oferta y demanda de empleo cualificado en España*. Madrid, Círculo de Progreso.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Williams, G. (2005). *Sustaining Language Diversity in Europe. Evidence from the Euro-mosaic Project*. Londres, Palgrave.



As linguas no sistema escolar de Galicia

BIEITO SILVA VALDIVIA

Instituto de Ciencias da Educación

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

A cuestión lingüística converteuse no último ano nun dos temas centrais do debate político e social en Galicia; un debate referido fundamentalmente ao funcionamento lingüístico do sistema educativo, pero que non oculta unha dimensión máis ampla, que é en último termo o papel da lingua galega como instrumento de interacción social e como factor de identidade e integración comunitaria.

Durante este tempo aviváronse tensións, seguramente xa latentes, pero que se utilizaron de xeito pouco responsable na disputa política partidaria e que converteron o idioma nun campo de discordias e desavinzas. Coa amplificación moitas veces interesada dos medios de comunicación, pasouse dun suposto consenso a unha polarización na cuestión idiomática que se traduciu en manifestos e contra-manifestos, na aparición de colectivos para canalizar esas tomas de postura contrapostas e tamén en mobilizacións sociais de dimensións descoñecidas ata este momento neste eido. O resultado foi que a suposta *pax lingüística* tan idílica como irreal na que vivira a sociedade galega durante décadas, deixou paso a un novo contexto no que se confrontan publicamente posturas moi diferenciadas en relación co idioma e que pode levar a algo tan inxustificado e indesexable como que se instale na conciencia comunitaria a percepción da lingua como problema.

É certo que talvez non debería sorprendernos, porque a sociolingüística que se ocupa do contacto lingüístico construíu hai xa moito tempo o concepto de «conflito» para definir a tensión inevitable entre eses idiomas por ocupar ou recuperar espazos para o seu uso social; pero si cómpre sinalar algúns factores que lle engaden complexidade ao proceso que estamos a vivir: a) que neste caso se trata dun conflito xerado desde a lingua dominante e sen que haxa datos obxectivos de que estea en perigo a súa condición de prevalencia; b) que ofrece concomitancias con procesos similares noutros territorios do Estado, o que fai pensar que responde a unha estratexia política de carácter máis amplo; e c) que se produce nun momento histórico dominado a nivel planetario polas tensións entre o global e o local como alternativas lingüísticas, culturais e existenciais.

A conclusión é que hai unha parte do problema que se debe resolver en e desde Galicia, pero que a saída definitiva ao conflito está necesariamente asociada ao debate sobre as linguas no conxunto do Estado e tamén á deriva que tome, no proceso de construción europea, a tensión entre uniformización e diversidade. É dicir, que se afiance o simplismo utilitarista da lingua única –ou das grandes linguas– como única alternativa viable ao suposto caos babélico, ou que colla pulo unha proposta humanística, ética e ecolóxica –moito máis acorde coa historia de Europa– que asuma a diversidade como marca de identidade.

Nesta colaboración analizaremos a situación lingüística escolar en Galicia de maneira específica, e, en consecuencia, poremos o foco fundamentalmente na relación entre as dúas linguas oficiais da comunidade. Con todo, entendemos que o debate sobre o bilingüismo escolar é neste momento insuficiente, polo que cómpre transformalo nunha reflexión sobre como promover actitudes e competencias plurilingües desde o sistema educativo e, especialmente, en como facelo sen que o galego se vexa sometido a unha marxinalidade engadida nin perda o seu valor referencial de lingua propia do territorio.

Ese dobre obxectivo fai que o texto se organice en dúas partes: unha de carácter retrospectivo, centrada no modelo de ensino bilingüe vixente en Galicia nestas tres últimas décadas, e outra na que, en perspectiva de futuro, se aposta por un plurilingüismo viable e construído a partir da lingua galega. A primeira, descritiva, analítica e valorativa, aspira a interpretar o que pasou e facer balance dos seus resultados; a segunda, de intención máis propositiva, pretende achegar algunhas reflexións para un discurso renovado sobre a cuestión lingüística en Galicia que integre ese novo escenario.

1. O MODELO DE EDUCACIÓN BILINGÜE EN GALICIA

Este primeiro apartado articularémolo arredor dunha serie de interrogantes referidos aos fundamentos legais do modelo lingüístico escolar vixente en Galicia ata a actualidade, aos seus obxectivos escolares e sociais, aos principios que o definen e aos resultados obtidos. Para rematar, preguntarémonos se o debate sociopolítico que estamos a vivir neste momento significa a crise dese modelo e, nese caso, cales son as súas causas e as posibles saídas.

1.1 As normas legais que regulan ese modelo

O modelo de educación bilingüe de Galicia deriva en último termo da Constitución española de 1978, unha lei marco que abriu importantes posibilidades legais para os idiomas distintos do castelán, pero que ao mesmo tempo estableceu unha clara xerarquía lingüística: afirma este último como lingua oficial do Estado «que todos os cidadáns teñen o deber de coñecer», mentres que aos demais só lles reconece a posibilidade de compartiren esa oficialidade nos territorios respectivos e sen ningunha referencia a unha obriga similar de seren coñecidos.

Coa aprobación da Constitución rachouse, polo tanto, coa intolerancia explícita do período franquista, reconeceuse a diversidade lingüística e mesmo a obriga dos poderes públicos de protexela, pero o principio de territorialidade plena atribuído á lingua castelá (oficial no conxunto do Estado), contraposto ao de territorialidade restrinxida e compartida das outras linguas (oficiais só nas comunidade respectivas e en confluencia co castelán), sentaba as bases dun desequilibrio legal que foi contaminando a lexislación posterior.

O Estatuto de Autonomía de Galicia de 1981 é o segundo referente en rango legal e sitúase, como é lóxico, nos principios básicos fixados pola Constitución, afirmando a maiores o carácter do galego como «lingua propia» de Galicia e o compromiso dos poderes públicos en facilitar o seu coñecemento por parte dos cidadáns e en garantir as posibilidades de usalo.

Nun dos temas que mellor definen o *status* legal dun idioma –o do «dereito» ou «deber» de coñecelo–, o Estatuto sitúase na fórmula non coercitiva: «os idiomas galego e castelán son oficiais de Galicia e todos teñen o dereito de os coñecer e de os usar». Unha formulación aparentemente equitativa, pero que non o é se temos en conta que o castelán xa tiña consagrado na Constitución o deber de ser coñecido por todos os españois.

O proceso histórico de lexislación relacionada coas linguas, continúa coa Lei de normalización lingüística do ano 1983, que representa a norma estritamente

lingüística de maior rango e que por iso establece de maneira máis precisa os grandes principios nos que se debe asentar a promoción do uso da lingua galega, ao mesmo tempo que marca as liñas de actuación en ámbitos como o ensino, os medios de comunicación ou a administración.

No que se refire ao eido educativo, formúlase o obxectivo dunha competencia equiparable en galego e castelán e establécense algúns principios que comezan a definir o modelo lingüístico escolar que se irá concretando na lexislación posterior. Os máis relevantes son os seguintes: que o galego é tamén lingua oficial en todos os niveis educativos, que os nenos teñen dereito a recibir o primeiro ensino na súa lingua materna, que non se poden separar os alumnos en centros distintos por razón de lingua e que as autoridades educativas arbitrarán as medidas encamiñadas a promover o uso progresivo do galego no ensino.

Estes principios, efectivamente, foron desenvolvidos despois en sucesivas normas de rango inferior para concretar con máis precisión o papel das dúas linguas oficiais no sistema educativo non universitario de Galicia. Son, fundamentalmente, os decretos 135/1983, 247/1995 e 124/2007, que son nos que se foi configurando ao longo do último cuarto de século un modelo lingüístico singular e diferenciado do das outras comunidades bilingües do Estado. Un modelo que, como veremos, foi avanzando na presenza prescritiva da lingua galega, pero que mantivo inalterables os obxectivos, a filosofía bilingüe de fondo e os principios organizadores básicos.

1.2 Os obxectivos do modelo

A incorporación da lingua galega ao sistema educativo tiña e ten unha finalidade implícita de carácter xeral, que é contribuír á recuperación social do idioma, e outra explícita e específica da escola: garantir a competencia bilingüe da poboación. Comentámoslos brevemente a continuación.

É evidente que a galeguización escolar o que pretendía en último termo era rachar coa anormalidade histórica de que o idioma propio de Galicia estivese ausente dun ámbito tan simbólico e con tanta transcendencia na construción de saberes, de valores e de hábitos cidadáns como é a escola. É dicir, é a consecuencia lóxica de asumir que o galego é a lingua histórica do territorio e non constitúe, en rigor, un fin en si mesmo, senón que se xustifica pola incidencia que ten o sistema educativo na construción da bagaxe lingüística e cultural dos estudantes e no seu futuro comportamento cívico en relación coas linguas.

Na oficialización da presenza escolar da lingua galega hai, polo tanto, un obxectivo supraescolar que non se pode esquecer: contribuír á súa dignificación

como idioma científico e de cultura, reforzar o seu *status*, axudar a vencer resistencias e prexuízos, e favorecer desta maneira o seu uso en todos os ámbitos. E é evidente que o afianzamento escolar da lingua galega contribuíu non só a mellorar as competencias, senón tamén a revalorizar o idioma, a inducir comportamentos máis favorables e, seguramente, a potenciar o seu uso.

Con todo, cómpre relativizar a responsabilidade –e a capacidade– do sistema educativo en relación con estes obxectivos, porque non son especificamente escolares nin tampouco se poden conseguir exclusivamente desde este ámbito. Aínda que se poida conceder que o modelo foi insuficiente ou que houbo desleixo de máis na súa implementación, é necesario asumir que ningún modelo lingüístico escolar é capaz de reverter dinámicas sociais que van en sentido contrario se estas non se atallan complementariamente desde outras fronteas. Non ter claro isto leva inevitablemente ao fracaso no obxectivo pretendido e provoca efectos colaterais indesexables na escola e na comunidade educativa: esgotamento profesional de moitos docentes pola sensación de fracaso, tensionamento excesivo do clima escolar, desviación da atención doutros problemas educativos tamén moi importantes, etc.

Pero se é necesario matizar o papel da escola na normalización social do idioma, non é discutible a súa responsabilidade en relación co obxectivo da competencia bilingüe, que aparece explicitamente no artigo 14.3 da Lei de normalización lingüística cando establece que «as autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ao remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán».

E, ao afirmar que este é un obxectivo claramente escolar, non queremos dicir que as linguas só se aprenden dentro do marco educativo formal, porque é evidente que non é así. O que significa esta aseveración é que o sistema educativo é o responsable último de garantir esa competencia bilingüe universal, requisito imprescindible para unha escolla libre da lingua de uso, para o cal debe activar todos os mecanismos pedagóxicos e curriculares necesarios para compensar o distinto prestixio, a distinta presenza ambiental e os diferentes recursos dos que dispón cada un dos idiomas.

Entendemos, pois, que este é o obxectivo legal que debería inspirar o modelo lingüístico escolar; e, en consecuencia, o seu nivel de consecución debería converter tamén no indicador fundamental do seu éxito ou do seu fracaso. Pero non foi así: nas decisións administrativas, e con frecuencia no debate social e escolar, confundíuse o instrumento co obxectivo e o camiño coa meta; e na avaliación de resultados tamén se utilizaron máis os indicadores derivados do cumprimento de certas medidas operativas (especialmente o das áreas que prescritivamente debían funcionar en galego) ca o susodito obxectivo marcado pola LNL.

1.3 Os trazos identificadores do modelo

Fixándonos só no articulado das normas legais e obviando, polo tanto, a valoración da súa implementación, pódese afirmar que a lexislación aprobada nos últimos vinte e cinco anos sobre o uso escolar das linguas permite identificar algúns trazos que representan o modelo lingüístico que a Administración veu defendendo para o sistema educativo de Galicia. Un modelo que se asenta nun estatuto de cooficialidade igual ao das outras comunidades bilingües do Estado, que se orienta tamén a un mesmo obxectivo de competencia bilingüe, pero que se apoia nalgúns principios de actuación diferentes.

Estes principios, aínda que con algunhas diferenzas que iremos comentando, mantivéronse nos tres decretos que regularon neste período a situación escolar das linguas: o 135/1983, o 247/1995 e o 124/2007. Son os seguintes:

a) Integración lingüística escolar

É un principio que aparece xa na LNL, que establece que os alumnos non poden ser separados en centros diferentes por razón de lingua e, agás en situacións excepcionais, tampouco en aulas diferentes. Por razóns obvias de xerarquía legal, este principio mantense en toda a lexislación posterior.

No momento actual, no que aumentan as voces defensoras de modelos segregacionistas enmascarados na defensa da liberdade de opción individual, resulta especialmente oportuno defender esta visión integradora. Pódese facer con argumentos lingüísticos e académicos que talvez poderían provocar algún reparo noutros contextos sociolingüísticos, pero non no galego: a permeabilidade social dos usos lingüísticos en Galicia fai que non sexa doado diferenciar núcleos estritamente monolingües; a inexistencia de barreiras comunicativas entre o galego e o castelán facilita o proceso de aprendizaxe independentemente da lingua do aprendiz; a consecución da meta común de competencia bilingüe pódese ver favorecida pola confluencia na aula de galegofalantes e castelanfalantes, etc. Pero a isto débémolle engadir unha reflexión sociolóxica aínda máis importante: que a separación escolar por razón de lingua pode ir acompañada dunha segregación socioeconómica, sociocultural e mesmo territorial, converténdose, en consecuencia, en xermolo dunha perigosa disgregación social.

b) Primeiro ensino na L1

A LNL recoñecía o dereito dos nenos a recibir o primeiro ensino na súa lingua materna, e este principio mantívose nas normas específicas para o sistema edu-

cativo, aínda que con interpretacións algo diferentes: o Decreto 247/1995 especificaba, por exemplo, que na etapa de educación infantil e no primeiro ciclo de educación primaria se debía usar a lingua materna predominante entre o alumnado (aínda que coidando de que os nenos adquirisen tamén a outra lingua oficial), e o Decreto 124/2007 restrínxelo á educación infantil, engadindo, para compensar o desequilibrio social das linguas, que nos contornos castelanfalantes a lingua galega debe ter un protagonismo similar ao da castelá.

Trátase dun principio que vertebrou durante moito tempo as reivindicacións do galeguismo político e dos sectores educativos máis innovadores, porque se consideraba pedagoxicamente a fórmula máis natural para a incorporación dos nenos á vida escolar, e tamén porque era unha maneira de reforzar socialmente o idioma galego e o alumnado galegofalante nun momento no que ese colectivo era moi maioritario. Con todo, non se debe considerar indiscutible desde o punto de vista científico, porque está demostrado que a educación vehiculada nunha lingua distinta da do alumno, se se dan certos requisitos sociolingüísticos e pedagóxicos, pode non supoñer ningunha eiva na aprendizaxe escolar, non producir minguas no coñecemento e uso da lingua materna, garantir un dominio moito máis satisfactorio do outro idioma e contribuír, en consecuencia, a un auténtico bilingüismo.

c) Uso vehicular das dúas linguas oficiais no currículo

Deixando de lado o que a lexislación denomina «primeiro ensino», nos outros treitos educativos apostouse pola presenza das dúas linguas como instrumentos do currículo. Na maneira de concretar esta función seguiu-se, porén, un proceso de progresiva concreción: o Decreto 135/1983 establecía o uso indistinto de calquera das linguas oficiais, co engadido de que se debía asegurar un equilibrio entre elas; no 247/1995 fixéronse de maneira precisa algunhas materias que, como mínimo, se debían impartir en lingua galega, e no 124/2007 mantívose este mesmo criterio, pero incrementando o seu número para asegurar que a porcentaxe acadase, como mínimo, o 50%.

É evidente que unha lexislación só tolerante co uso do galego no ensino ou que deixase a opción lingüística simplemente nas mans das comunidades escolares non favorecería a utilización efectiva desta lingua como instrumento educativo, debido á minusvaloración social do idioma, á súa marxinación histórica deses ámbitos de uso e aos fortes prexuízos aínda vixentes en boa parte da sociedade. Por iso cómpre recoñecer que a progresiva concreción dunhas áreas curriculares que necesariamente deben funcionar en galego foi unha garantía para avanzar nun proxecto colectivo de ensino bilingüe.

d) Planificación lingüística nos centros

A lexislación a que estamos facendo referencia establecía que os centros escolares deben planificar o papel das dúas linguas oficiais nas áreas que non están lingüisticamente definidas na propia lei. É unha indicación que pretende favorecer a adaptación do modelo ao contexto sociolingüístico, pero sempre na perspectiva finalista de que todos os estudantes acaden unha satisfactoria competencia bilingüe.

Este principio estivo presente en todo o itinerario lexislativo e debía ser un instrumento moi útil para potenciar o compromiso colexiado do profesorado coas linguas, tanto na súa dimensión académica como social. Na práctica, non obstante, mostrou unha potencialidade escasa, porque non se coidou a formación do profesorado para realizar esta tarefa, non existiron –ou foron moi febles– as estruturas de dinamización e asesoramento, e a administración educativa non se implicou convenientemente nesta demanda que ela mesma lles facía aos centros. A consecuencia é que apenas existiu unha auténtica planificación neste segundo nivel de decisións e que o único indicador que foi sometido a algún tipo de control foi o dos «mínimos» fixados pola lexislación.

1.4 Balance de resultados do modelo

O modelo que acabamos de describir empezouse a construír e a implantar hai vinte e cinco anos. Temos, xa que logo, unha perspectiva temporal suficiente para facer un balance de resultados; pero, aínda así, non é doado formular conclusións categóricas, porque se realizou moi pouca avaliación, se centrou en aspectos pouco definidores ou se apoiou en instrumentos pouco útiles. Vexámolo:

O obxecto da avaliación está perfectamente identificado na propia lei: trátase de coñecer a competencia oral e escrita, en galego e en castelán, do alumnado ao rematar o ensino obrigatorio. Dispoñemos de instrumentos suficientemente testados para obter información fiable e existen tamén niveis de referencia para medir esa competencia: os criterios de avaliación do currículo de 4º da ESO en cada unha das linguas, e o *Marco europeo común de referencia para as linguas* (MECRL). Pero, estando todo isto resolto e sen que ninguén cuestione a relevancia educativa e social desta información, o inexplicable é que en máis dun cuarto de século non se dispoña de ningunha avaliación empírica, apoiada en probas de competencia e con mostras representativas desa poboación escolar, que lles permita á Administración, aos educadores e á sociedade no seu conxunto saber cal é a situación¹. O

1 No momento en que se redacta esta colaboración estase realizando un estudo destas características por parte dun equipo ligado ao Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela e en convenio coa Secretaría Xeral de Política Lingüística da Xunta de Galicia.

único que se fixo foron estudos sobre competencia autopercebida a través de escalas tipo *Likert* que non tiñan como obxectivo avaliar o modelo lingüístico escolar senón valorar a evolución da situación sociolingüística.

Ante esta carencia fundamental, o principal test para avaliar o modelo foi a indagación sobre o protagonismo das linguas no currículo escolar e, de maneira máis específica, nas materias que obrigatoriamente se deben impartir en galego. Os datos deste tipo son abundantes e permiten extraer conclusións sobre o cumprimento da lexislación, pero non sobre a eficacia do modelo; é dicir, poden ser útiles no debate político, pero moi pouco na avaliación de resultados educativos.

Finalmente, tamén se botou man moitas veces de variables sociolingüísticas convencionais (lingua inicial, lingua habitual, etc.) como supostos indicadores dos resultados da política lingüística escolar. Se aceptásemos que existe esta correlación, sería moi fácil concluír que esa política fracasou, porque a evolución deses indicadores para a lingua galega non é satisfactoria; pero é evidente que este proceso non depende só da escola, senón tamén de dinámicas extraescolares e da falta de intervención noutros ámbitos distintos da escola.

En consecuencia, faltan datos sobre o indicador clave –a competencia bilingüe– e, por iso, unha valoración do modelo lingüístico aplicable ao conxunto do sistema e do territorio só se pode apoiar en indicadores indirectos ou en apreciacións máis ou menos impresionistas. E, con estas limitacións, hai que recoñecer que a incorporación do galego á vida escolar contribuíu á súa dignificación social, permitiu avances importantes na competencia escrita, axudou a asentarmos unha variedade estándar e, aínda que con diferenzas importantes entre os centros, axudou a construír espazos de normalidade para o idioma. Pero tamén se poden argumentar insuficiencias en todos estes ámbitos, e especialmente na etapa de educación infantil, na aprendizaxe da lectura e da escritura, ou no dominio da oralidade (aínda que nisto último teñan moita responsabilidade tamén os enfoques errados na didáctica das linguas)

1.5 A situación actual

En setembro do 2004 o Parlamento de Galicia aprobou por unanimidade o Plan xeral de normalización da lingua galega (PXNLG), que constituía o primeiro intento en máis de vinte anos de deseñar unha política lingüística de carácter global para Galicia. Neste documento, resultado de meses de traballo de varias comisións integradas por persoas bastante heteroxéneas e por representantes dos partidos políticos, facíase un diagnóstico matizado da situación, marcábanse

obxectivos para as distintas áreas e sectores nos que se visualiza a presenza da lingua e propúñanse actividades específicas para avanzar na súa consecución.

No que se refire ao ensino apostábase por avanzar en medidas potenciadoras da lingua galega a través de mecanismos como os seguintes: aumento da súa presenza como vehículo do currículo nos distintos niveis educativos, garantía dunha mellor formación para o profesorado, potenciación da rede de asesoramento dos centros en materia de planificación e dinamización lingüística, e aumento de recursos para o ensino en galego. Pero cómpre subliñar que estas medidas non supuñan un cambio nos fundamentos legais nin nos principios do modelo vixente; por iso sorprende a falta de consenso político en relación co Decreto 124/2007, que é o instrumento legal no que se recollían esas indicacións e co que se pretendía garantir a súa aplicación.

Este disenso político tivo logo consecuencias, porque a administración educativa renunciou practicamente a activar as medidas necesarias para asegurar o cumprimento do Decreto, aínda que isto non impediu que fose medrando a contestación organizada a esa nova norma. Finalmente, as últimas eleccións autonómicas avivaron a confrontación, ata o punto de que a oposición máis combativa ao Decreto reclama un cambio do modelo vixente –neste caso, si cualitativo e de fondo– baixo a bandeira da liberdade de opción lingüística e, polo tanto, da segregación².

Ás portas dun novo decreto que, para o partido actualmente gobernante, debe servir para restablecer o consenso e, para a oposición, pode levar á marxinación da lingua galega, sería bo que todos fixesen algo de autocrítica: os que aprobaron o Decreto 124/2007, por non teren a valentía de apostar claramente polo que se dicía no seu articulado e a sabedoría de trasladárllelo de xeito argumentado ás comunidades escolares³; e moitos dos que se opoñen a el por agachar a súa galegofobia detrás de lemas tan respectables como o bilingüismo e a liberdade. Todos –políticos dunha ideoloxía ou doutra, institucións e colectivos sociais– deberían

2 Con data do 30/12/2009 e coincidindo coa redacción desta colaboración, o goberno da Xunta de Galicia fixo públicas unhas «Bases para a elaboración do decreto do plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia».

3 Na introdución ao sector «Educación, familia e mocidade» do PXNLG díciase o seguinte: «Os prexuízos obrantes aínda sobre o galego son froito do descoñecemento e da marxinación histórica. Cómpre desmontalos usando todo o dispositivo legal e institucional, pero tamén a información e a argumentación científica (...) Cómpre ter preparada, pois, unha boa armazón argumental para poder desfacer posibles reticencias sociais, falacias e demagoxias que, aínda séndoo, poden callar na poboación».

Coñecidos os acontecementos posteriores, estas palabras parecen premonitorias, e o feito de que ninguén lles prestase atención, unha profunda mostra de irresponsabilidade.

comprometerse na superación da visión da lingua como problema e na construción de mensaxes positivas que non responden a mero voluntarismo senón que se sustentan cientificamente: que a diversidade lingüística é un valor fundamental, que as linguas son instrumentos para a unión e non para a confrontación, que garantir un futuro vizioso para a lingua galega é unha responsabilidade colectiva, que é posible apostar por unha cidadanía con competencia multilingüe sen renunciar ao idioma histórico de Galicia, e que o mellor camiño para acadar ese plurilingüismo incluínte é partir da lingua galega.

2. UN MODELO DE EDUCACIÓN PLURILINGÜE PARA GALICIA

Pero máis alá do lamentable espectáculo destes últimos tempos e da necesidade de superar unha confrontación tan innecesaria como perigosa, a cuestión é que nestes momentos o debate sobre as linguas en Galicia xa non se pode reducir a como organizar a cooficialidade do galego e do castelán, senón que é preciso explorar camiños que permitan acadar novos retos: os dunha comunidade orgullosamente instalada no seu idioma en canto patrimonio colectivo, comprometida coa diversidade lingüística como valor innegociable dun ecoloxismo social e humanista, e aberta á ampliación de horizontes idiomáticos non só pola imposición da globalización senón tamén como opción existencial. A iso é ao que nos referiremos a continuación.

2.1 Algunhas premisas sobre o plurilingüismo e a competencia plurilingüe

Plurilingüismo ou multilingüismo son voces que deixaron de pertencer a un *argot* máis ou menos especializado para formar parte do discurso común. Podémolo considerar, resignadamente, como unha consecuencia inevitable dos tempos que vivimos, pero tamén, de xeito máis positivo, como un horizonte enriquecedor e de novas posibilidades. Entendo que esta última é a maneira de afrontalo, pero sempre que non se erga como unha bandeira negadora do singular e do diferencial, e se converta nun risco engadido para o idioma propio, senón que amplíe as súas expectativas e o revalorice nun marco de igualdade coas outras variedades lingüísticas do planeta.

Este reto de construír un novo código de valores lingüísticos e de avanzar na competencia plurilingüe dos cidadáns atinxe de xeito especial ao sistema educativo, pero non será posible se non se consegue implicar nel o conxunto da sociedade. É no marco do debate político e social onde se debe definir ese novo obxectivo lingüístico comunitario, e son as instancias públicas as que teñen a responsabilidade

principal na súa socialización. A partir de aí debería comezar o papel da escola e do saber científico, porque a maneira de abordar ese obxectivo, de trazar o itinerario ou itinerarios máis axeitados, xa é cousa dos profesionais e dos especialistas.

Coa intención de axudar a delimitar o concepto de plurilingüismo de maneira que sexa útil e manexable no debate actual, e tamén como contribución a un novo discurso social sobre as linguas, formulamos deseguido algunhas premisas sobre as que cómpre establecer algúns acordos básicos:

a) O plurilingüismo é unha necesidade, pero tamén un valor

A primeira parte do enunciado seguramente non necesita xustificación: vivimos nun mundo aberto, sen barreiras espaciais e con permanentes intercambios físicos e virtuais que demandan un coñecemento cada vez maior da lingua e da cultura do «outro» para que esas relacións funcionen adecuadamente e con eficacia.

Máis necesitado de argumentación pode estar a consideración do plurilingüismo como un valor, porque aínda estamos envoltos de máis na ollada plana do uniformismo lingüístico e cultural e na idea da diversidade como caos babélico. Porén, a competencia plurilingüe e o interese polo diferente son non só un «plus» para o éxito persoal, senón tamén marcas definidoras dun modelo de sociedade que se asente sobre os principios do respecto e da convivencia.

b) A competencia plurilingüe implica un «saber facer», pero tamén un «saber ser» e un «saber estar»

Cando se fala de competencia plurilingüe o normal é pensar nun «saber facer» práctico que se manifesta nunha determinada capacidade para desenvolverse en varios idiomas, para operar cun certo nivel de destreza en varios códigos lingüísticos.

Esta é unha asociación correcta, porque non sería posible atribuírle a condición de plurilingüe a unha persoa que non teña nalgún grao esa capacidade operativa. Pero, sendo correcta, é parcial, porque a aposta por unha cidadanía plurilingüe implica desenvolver tamén competencias existenciais en relación coa diversidade lingüística; é dicir, asumir a dignidade consubstancial a todas as variedades idiomáticas e comportarse socialmente de forma coherente con eses principios. Son, en suma, competencias sobre o «saber ser» e sobre o «saber estar» que, unidas ás de «saber facer», configuran o perfil dun cidadán verdadeiramente educado para o plurilingüismo.

c) Competencia plurilingüe non é o mesmo ca comportamento plurilingüe

Comprometerse cunha cidadanía con competencias plurilingües é, como indicabamos máis arriba, en parte unha necesidade e en parte tamén unha mostra de

desenvolvemento e de progreso; pero que unha sociedade valore a competencia plurilingüe e mesmo a conciba como un obxectivo colectivo, non significa que teña que apostar polo comportamento plurilingüe dos seus cidadáns. A capacidade para comunicarse en varias linguas enriquece, abre espazos de realización profesional e amplía horizontes culturais; o emprego efectivo de varios idiomas pode ser unha esixencia conxuntural ou unha necesidade de carácter individual, pero non unha meta para a colectividade.

d) Competencia plurilingüe non significa competencia idéntica en todas as linguas

A competencia plurilingüe ten límites que non se deben obviar, se non se quer xerar expectativas excesivas e provocar frustracións indesexadas. Estes límites afectan tanto ao número de idiomas como ao nivel de competencia en cada un deles, porque non é realizable un obxectivo educativo que non acoute adecuadamente estas dúas dimensións do plurilingüismo.

É necesario insistir especialmente en que as competencias se poden graduar e tamén segmentar. O *Marco europeo común de referencia para as linguas* ilustra-nos sobre estas cuestións ao facilitarnos indicadores de competencia graduados en distintos niveis, concretados nas distintas destrezas comunicativas e referidos a distintos contextos ou finalidades, o cal permite unha diferenciación nos obxectivos de cada lingua e unha concepción dinámica das capacidades que se pretenden acadar en cada unha.

Só con estas concesións a un imprescindible relativismo se pode aspirar a construír un plurilingüismo maioritario e non elitista. Unha opción que dea, por exemplo, prioridade ás capacidades receptivas fronte ás produtivas e que se pode concretar en opinións de autoridade como a de U. Eco cando afirma o seguinte: «Una Europa de poliglotti non è una Europa di persone che parlano molte lingue, ma nel miglori dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro».

e) No pack plurilingüe hai que diferenciar o papel colectivo das distintas linguas

Tal como se indica na epígrafe anterior, cómpre identificar variables de carácter individual e colectivo para definir a competencia que se pretende acadar en cada lingua.

Entre as primeiras, podemos situar o nivel educativo dos aprendices, a súa exposición ambiental a eses idiomas ou a necesidade de uso efectivo de cada un. Teñen unha dimensión máis escolar e pedagóxica, consistente en analizar a racionalidade, xustificación e viabilidade de certos obxectivos lingüísticos, e, aínda que condicionados por demandas sociais, responden a criterios preferentemente científicos.

Entre os factores colectivos, o fundamental é o papel que lle asigna a sociedade a cada un dos códigos como instrumentos de comunicación e como símbolos identitarios. É unha dimensión social e política, que demanda unha toma de postura comunitaria e está condicionada por opcións ideolóxicas e tamén pola carga de afectos, desafectos, preconceptos e valores cos que se asocia cada idioma.

En Galicia aínda non se lle deu unha resposta clara a esta última cuestión e resulta imprescindible para poder avanzar nun modelo de educación plurilingüe coherente. Temos que decidir se asumimos o galego como lingua histórica de Galicia, como indica a propia lexislación, ou non; se nos queremos comprometer cun futuro no que teña un papel vizoso na vida colectiva ou lle outorgamos un valor subsidiario, folclórico ou litúrxico; se concordamos en que o castelán, amais de oficial, é un idioma fundamental para todos os galegos ou non; se consideramos que as linguas estranxeiras teñen unha relevancia colectiva non comparable co galego e co castelán ou aspiramos a convertelas case en linguas primeiras, etc.

Sobre algunhas preguntas, como a importancia do castelán, seguramente non hai discrepancias importantes; pero é necesario saber que papel lles queremos asignar ás linguas estranxeiras nun proxecto educativo para todos e, especialmente, ata que punto nos queremos comprometer co futuro da lingua galega. É un tema delicado e que atinxe a aspectos moi sensibles, polo que habería que atopar as canles axeitadas para un debate sereno, sen utilizacións demagóxicas e sen aproveitamento partidario; pero mentres non haxa unha postura colectiva sobre os obxectivos, non é posible trazar o(s) itinerario(s).

f) A construción do plurilingüismo está condicionado polo poder das linguas

Finalmente, non se pode esquecer que a relación social entre as linguas se rexe por relacións de poder. É dicir, que o bilingüismo –e o plurilingüismo– están orientados socialmente.

É unha cuestión perfectamente estudada pola sociolingüística e tamén pola psicopedagogía: unha persoa, en situacións normais, instálase na súa lingua materna ou ambiental e engade outra ou outras na medida en que as necesite. Esta é a razón de que os casos de bilingüismo ou plurilingüismo sexan moito máis frecuentes entre os falantes de linguas minoritarias ou de escaso *status* social, e moito menos entre os de linguas demograficamente moi potentes e cun alto poder económico, social e cultural. Por exemplo, un bilingüe de español e quechua no Ecuador ten moitas máis posibilidades de ter o quechua como lingua primeira ca o español, e os bilingües en Galicia foron historicamente case sempre os galegofalantes e moi raramente os castelanfalantes. E esta é tamén a razón de que se diga que os máis monolingües do planeta son falantes do inglés.

Esta realidade debe ter consecuencias no deseño do modelo lingüístico escolar, porque se as linguas máis poderosas se engaden con máis facilidade, o que cómpre é asegurar de forma primaria a instalación nos códigos socialmente menos favorecidos.

2.2 Obxectivos dun modelo de educación plurilingüe en Galicia

Tratando de tirar consecuencias das premisas anteriores para o contexto galego, entendemos que os obxectivos lingüísticos do modelo educativo deben ter dúas pólas: unha de tipo actitudinal, relacionada co «saber ser» e co «saber estar» e outra de carácter procedemental, reflectida no «saber facer».

Os obxectivos actitudinais deben estar orientados a construír unha cidadanía identificada sen chauvinismos co propio, e con capacidade para valorar e respectar o diferente e as diferenzas. Fieis a este enfoque, podémolos formular do seguinte xeito:

- Asentar a idea de que o plurilingüismo é un feito positivo e de que todas as variedades lingüísticas son dignas e valiosas.

Sería un obxectivo ecolingüístico e sociocultural.

- Asumir un compromiso especial co galego en canto lingua propia do territorio e variedade recesiva.

Sería un obxectivo sociolingüístico e identitario.

Polo que se refire aos obxectivos procedementais, consideramos que o sistema educativo galego pode e debe apostar por conseguir unha competencia ampla nas dúas linguas oficiais e unha competencia funcional básica nunha primeira lingua estranxeira ampliable nalgún sentido a unha segunda. É dicir, a fórmula do 2+1, convertible en 2+2 en función do nivel educativo e doutras circunstancias escolares.

O nivel de competencia operativa nos dous idiomas oficiais e nas linguas estranxeiras debe ser diferente e podémolo reflectir da seguinte maneira:

- Acadar un dominio funcional amplo nas dúas linguas oficiais, tanto oralmente como por escrito, en canto a corrección e a recursos pragmáticos para valerse deles con adecuación e eficacia en distintos contextos de uso.
- Ser capaz de utilizar unha lingua estranxeira para resolver situacións comunicativas propias da vida ordinaria.
- Ter coñecementos sobre unha segunda lingua estranxeira que lles permitan valerse dela de forma básica nalgunha actividade ou destreza específica.

En certo modo estes obxectivos relacionados co «saber facer» xa se recollen no decreto do currículo da ESO –polo tanto, para todo o alumnado– baixo o con-

cepto de «competencia de comunicación lingüística», se ben de forma moi pouco precisa e sen unha xerarquización clara entre as linguas oficiais e a(s) lingua(s) estranxeira(s)⁴. Un labor necesario e urxente que lles corresponde ao profesorado de linguas e aos responsables da planificación curricular é remitir o obxectivo competencial de cada lingua en cada etapa educativa aos niveis do *Marco europeo de referencia para as linguas*.

2.3. Instrumentos escolares para acadar eses obxectivos plurilingües

Aínda que sexa repetir ideas xa expostas, é necesario insistir en que os obxectivos educativos non dependen só do sistema escolar, senón que necesitan verse reforzados por sinerxías nos outros ámbitos sociais. Isto é aplicable a calquera aprendizaxe, pero de maneira moito máis clara ás que serven de fundamento para outros saberes, como é o caso do dominio dos instrumentos de comunicación lingüística e a disposición a valoralos e aprendelos.

O anterior é outra maneira de verbalizar o principio de que as linguas se aprenden facendo cousas con elas, tanto na escola como fóra dela. Pero, sentado isto, cómpre identificar os instrumentos dos que dispón o sistema educativo para abordar os obxectivos lingüísticos e, a continuación, analizar como deben funcionar para que cumpran con eficacia o papel que lles corresponde.

En canto aos instrumentos, son dous e ben coñecidos: un pedagóxico, representado polas clases de linguas, e outro de organización escolar, que é a planificación do uso das linguas nas outras materias do currículo e, en xeral, na vida dos centros. E desde os dous hai que operar con criterios científicos para que os resultados sexan os desexados.

Referímonos brevemente a continuación a cada un deles:

4 A explicación que se fai no decreto do currículo da ESO da «competencia de comunicación lingüística» é a seguinte:

«Esta competencia refírese ao uso da linguaxe como instrumento de comunicación oral e escrita, de representación, interpretación e comprensión da realidade, de construción e comunicación do coñecemento, e de organización e autorregulación do pensamento, das emocións e da conduta. Na Comunidade Autónoma de Galicia, recollendo as normas do Estatuto de autonomía, todos estes elementos que configuran a competencia lingüística estarán referidos ás dúas linguas oficiais –o galego, como lingua propia de Galicia, e o castelán– así como, polo menos, a unha lingua estranxeira».

a) *Os enfoques no ensino e aprendizaxe das linguas:*

Hai bastante consenso en que o traballo que se fai nas clases de linguas ten uns froitos moi cativos en canto á capacidade para facer un uso efectivo e contextualizado delas. Fálase de metodoloxías excesivamente centradas no código, de actividades moi pouco centradas no uso, de deficiente gradación das aprendizaxes ao longo das etapas educativas, de reiteracións innecesarias, de falta de coordinación intra e interlingüística, etc. E o resultado é a desmotivación de ensinantes e aprendices, e un sentimento de frustración xeneralizado que anima a desistir dun intento supostamente imposible.

Non é o momento de pescudar nas causas –entre outras, unha formación do profesorado insuficiente ou desenfocada e unhas condicións de traballo (número de alumnos, horarios...) inadecuadas–, pero si cómpre formular tres liñas de actuación que poden servir para renovar os enfoques na didáctica das linguas:

— *Adoptar enfoques comunicativos desde todas as áreas lingüísticas.*

A clase de lingua ten que simular situacións comunicativas reais; presentar modelos de referencia para cada unha e estimular a intervención activa dos estudantes como protagonistas deses actos comunicativos. Pénsese que o obxectivo é ser capaz de facer uso do código lingüístico, non acumular saberes sobre ese código.

Con todo, o anterior non se debe confundir cunha apelación ao activismo non planificado, nin tampouco cun rexeitamento acrítico do traballo co código: os enfoques comunicativos requiren unha planificación moi rigorosa do traballo, así como o dominio de estratexias máis complexas para regular a dinámica da aula; e, en canto aos saberes sobre a lingua, o que se desbota é que sexan o centro das aprendizaxes, pero non se discute que son necesarios para acadar o obxectivo comunicativo. Diríamos que o dilema non é «gramática si / gramática non», senón «que» gramática e «como» utilízala.

— *Superar a concepción do plurilingüismo como suma de reducidos disciplinares monolingües.*

No sistema educativo de Galicia existen desde o primeiro curso de primaria ata o último de secundaria, como mínimo, tres materias lingüísticas: o galego, o castelán e un idioma estranxeiro (ao que se engade, en secundaria, un segundo optativo) Os aprendices son os mesmos e as aprendizaxes que se buscan en todas estas materias son en boa parte comúns. E, porén, a clase de cada lingua adoita ser un espazo estanco, tal como se fose a única aula da única lingua presente no currículo.

É imprescindible rachar con esta concepción do plurilingüismo como suma de monolingüismos, para rendibilizar tempos e esforzos, aproveitar sinerxías e evitar solapamentos e repeticións innecesarias

— *Avanzar na colaboración e na coordinación interlingüística.*

A consecuencia da epígrafe anterior é que hai que atopar fórmulas de coordinación e colaboración entre as áreas lingüísticas que, por unha banda, promovan o desenvolvemento da competencia comunicativa en cada lingua e que, por outra, permitan avanzar nunha visión aberta e liberada de prexuízos da realidade lingüística.

Esta colaboración pode mostrar graos distintos e mesmo se pode concibir como un proceso dinámico no que se vai avanzando progresivamente: desde a simple unificación terminolóxica, pasando pola coordinación temporal de certas aprendizaxes ou o desenvolvemento compartido dalgunha actividade, ata a planificación conxunta do traballo nas diversas áreas lingüísticas, xa sexa a través de proxectos interlingüísticos ou noutros formatos. A cuestión é situarse nesta filosofía cooperativa; a súa concreción haberá que íla facendo en función das circunstancias.

b) A planificación lingüística escolar:

Se a renovación dos enfoques pedagóxicos resulta tecnicamente difícil pero non polémica, a planificación do uso escolar das linguas ten a complexidade engadida de que canaliza todas as tensións lingüísticas que hai na sociedade e mesmo é utilizada como ariete na confrontación política.

Coidamos que neste debate hai dous erros que é necesario superar: por unha banda, a identificación simplista e improdutivo de «política lingüística» con «política lingüística escolar» (e, de xeito aínda máis restritivo, con «planificación lingüística do currículo»), e, por outra a consideración desta planificación como un fin e non como un medio ao servizo dun determinado obxectivo final. O primeiro –coller a parte polo todo– é en boa maneira responsable do fracaso da política lingüística levada a cabo ata a actualidade e de que a tensión social sobre as linguas se concentrase na vida escolar; o segundo –a confusión entre medios e obxectivos– está alimentando de xeito innecesario a ideoloxización do debate sobre o modelo lingüístico escolar.

Non se trata de ignorar a interdependencia entre o sistema escolar e o sistema social, de pensar que as decisións que se tomen para o primeiro non deben estar condicionadas por ideoloxías lingüísticas, ou de que unha determinada decisión escolar non repercuta na situación sociolingüística. Sabemos da imbricación entre

escola e sociedade, unhas veces para servir de correa de transmisión e outras para operar como instrumento de transformación; pero isto non impide que reclamemos un mínimo pacto para deslindar responsabilidades: os grandes obxectivos lingüísticos deben ser definidos no ámbito político e social (non exclusivamente na escola ou por parte dalgún sector da comunidade escolar) e o camiño para aca-dalos debe ser orientado por especialistas con criterios científicos.

A continuación, formúlanse algúns piares sobre os que cremos que se debería deseñar unha planificación lingüística escolar orientada a potenciar a competencia plurilingüe e a unha visión integradora da diversidade lingüística:

— *A aprendizaxe escolar das linguas ten que apoiarse no seu uso instrumental máis alá das clases de lingua.*

Trátase de aprender lingua mentres se aprenden matemáticas, bioloxía ou ciencias sociais; o coñecido como «aprendizaxe lingüística a través de contidos», que é un principio xa perfectamente testado e aplicable, como tal, a calquera lingua.

— *O galego, como lingua propia de Galicia e como variedade recesiva, debe ser o idioma primeiro e principal do currículo.*

Pódese ver como unha opción ideolóxica; pero entendemos que ten soporte legal (o recoñecemento do galego como lingua propia de Galicia) e, sobre todo, apóiase en argumentos científicos, como é a probada dificultade (por falta de necesidade e, en consecuencia, de motivación) para incorporar como lingua engadi-da un idioma socialmente minorizado.

— *O castelán debe ser tamén instrumento do currículo, pero a súa prevalencia extraescolar garante moito mellor a súa competencia e o seu uso.*

O papel do galego e do castelán como linguas oficiais e ambientais en Galicia esixe que todos os cidadáns as dominen de forma satisfactoria. A presenza dominante do castelán en case todos os ámbitos nos que se moven os escolares é un factor favorecedor de gran relevancia; o seu uso nalgunha parte do currículo debe servir para asentar aqueles usos que non estean suficientemente asegurados por esa prevalencia social.

— *A incorporación das linguas estranxeiras ao ensino doutras materias é positiva, pero o momento e a intensidade debe decidirse con criterios sociais e psicopedagóxicos.*

Xa nos referimos con anterioridade á importancia de coñecer linguas engadi-das á(s) propia(s), como esixencia da globalización, pero tamén como oportuni-

dade para abrir a mente e gozar da diversidade cultural que nos ofrece o planeta cada vez con máis inmediatez.

Hai, pois, que deseñar estratexias para mellorar a competencia en linguas estranxeiras, pero débese facer con criterios psicopedagóxicos e non só á procura de rendibilidades políticas de curto prazo ou ao rebufo de demandas sociais moitas veces alimentadas artificialmente. Algunhas, como o adianto do seu estudo a idades máis temperás ou a política de mobilidade que facilita as estadias no estranxeiro, xa se desenvolveron de maneira notable nos últimos anos. As de carácter pedagóxico-didáctico, como a renovación das metodoloxías didácticas e, especialmente, a colaboración interlingüística, avanza moito máis amodo. E, finalmente, na última década produciuse unha incorporación instrumental destas linguas ao desenvolvemento doutras áreas do currículo (as coñecidas como «seccións bilingües») que debe ser obxecto dunha reflexión máis serena.

Non é posible estenderse aquí sobre unha cuestión tan complexa, pero, aceptando o obxectivo final de mellorar as competencias, entendemos que as decisións sobre a aprendizaxe precoz de linguas estranxeiras e sobre o seu protagonismo como vehículos do currículo teñen que ser tomadas con moita cautela. Enumeremos só algunhas ideas: a) non parece sensato que se priorice a instalación dos nenos nunha lingua estranxeira antes ca nas linguas ambientais e oficiais; b) o espazo curricular é limitado, de maneira que o atribuído ás linguas estranxeiras limita o que queda para as outras; c) non está demostrado que, canto antes se estuda unha lingua estranxeira, mellor se aprende, e d) finalmente, que tan importante ou máis ca cando se incorporan e en que medida o fan, é como se incorporan e como se aprenden.

— *Non é un principio indiscutible que o primeiro ensino se deba realizar na L1 dos aprendices, e moito menos entre variedades estrutural e socialmente próximas.*

É certo que esta é a postura clásica da pedagogía e que tamén foi a defendida historicamente polo galeguismo político e polos movementos de renovación pedagóxica de Galicia. Con todo, desde as experiencias de inmersión lingüística realizadas en diversos contextos durante as últimas catro décadas, sábese que o ensino nunha lingua distinta da do aprendiz non ten por que supoñer unha eiva na aprendizaxe e pode ser unha vía recomendable para conseguir que os nenos avancen na competencia bilingüe e na conciencia dunha biculturalidade non conflitiva. A clave está en que se dean certos requisitos sociolingüísticos (que o cambio de lingua entre a familia e a escola se dea a favor do idioma con menos status), pedagóxicos (que o profesorado estea convenientemente adestrado para resolver a comunica-

ción escolar nunha lingua distinta da do neno) e motivacional (que os aprendices –e, no seu caso, as familias– estean interesados e colaboren no proceso).

Non se trata de apostar por un primeiro ensino que funcione indiscriminadamente nunha lingua distinta da dos nenos; só de facer visible unha fórmula alternativa e empiricamente probada, que pode funcionar con éxito na educación de aprendices de lingua maioritaria ou dominante. E, de paso, para deixar claro que o rexeitamento a unha hipotética inmersión en galego responde a prexuízos lingüísticos e non a argumentos científicos⁵.

— *A libre opción de lingua escolar non garante os obxectivos lingüísticos do sistema e pode ser xermolo de segregación lingüística e social.*

Neste momento boa parte do debate lingüístico en Galicia está centrado na capacidade que deben ter as familias para decidiren a lingua de instrución dos seus fillos. Pois ben, cómpre afirmar con contundencia que non é posible ningún modelo integrador e orientado a unha mesma meta para todos que se asente sobre o principio da libre elección de lingua.

Entendemos que ten que haber uns obxectivos lingüísticos comúns para todos os galegos e que, para acadalos, hai que definir un itinerario consecuente. Os responsables de fixalos e de garantilos son os políticos democraticamente elixidos, non os pais e as nais que en cada momento teñen nenos en idade escolar. Ignorar isto significa renunciar a un proxecto lingüístico colectivo e incentivar procesos de segregación escolar e social⁶.

EN SÍNTESE...

Entendemos que é posible e desexable un modelo plurilingüe para o sistema escolar de Galicia que responda a un proxecto colectivo de cohesión comunitaria. Recollemos, con propósito de síntese, o que serían para nós os seus trazos máis definidores.

5 Unha boa proba diso é que as persoas que se alporizan ante a posibilidade de inmersión nalgunha das linguas minoritarias do Estado son moitas veces as mesmas que reclaman un ensino precoz en inglés.

Na actual conxuntura sociopolítica de Galicia sabemos que pode ser pouco viable a inmersión en galego para nenos castelanfalantes dalgún contexto específico; pero isto non significa que non sexa defendible con argumentos sociolingüísticos e pedagóxicos.

6 Reclamar ese papel dos poderes públicos non significa que se rexeite a participación escolar das familias. Todo o contrario, pensamos que se debe estimular e que se deben atopar fórmulas e canles que a faciliten; pero isto non significa que se lles deba atribuír un poder decisorio en cuestións que teñen unha dimensión comunitaria.

- Debe estar comprometido coa dignificación social do galego e coa valoración da diversidade lingüística; debe garantir unha capacidade para usar de xeito correcto, adecuado e eficaz as dúas linguas oficiais, e unha competencia funcional básica, como mínimo, nunha lingua estranxeira.
- Debe asentarse sobre un humanismo de base sociocultural e ecolóxica que valore as variedades lingüísticas por seren o espello de historias comunitarias únicas e irrepetibles e non meros instrumentos de comunicación xerarquizados polo seu poder. Só con estes presupostos existenciais se pode falar do plurilingüismo nunha dimensión educativa e só así se pode garantir o respecto e a motivación para aprender linguas minoritarias.
- É necesario entender que saber unha lingua non é o mesmo que saber cousas sobre esa lingua. A competencia nun idioma maniféstase na capacidade para facer uso dela en contextos vivos e auténticos.
- Nunha perspectiva plurilingüe esa capacidade non pode ser a mesma en todos os idiomas nin se pode concibir como unha suma de compartimentos estancos. O primeiro significa que se debe graduar e mesmo segmentar en función do papel comunitario de cada un e das necesidades que teña o usuario para valerse deles. En canto ao segundo, hai que asumir que a competencia do falante plurilingüe é sempre fronteiriza e, en maior ou menor grao, interlingüe.
- Para conseguir resultados satisfactorios na aprendizaxe escolar das linguas é necesario atender dúas dimensións complementarias: a pedagóxica e a planificación do currículo. En canto á primeira, é imprescindible renovar os enfoques na didáctica das linguas nunha perspectiva comunicativa e avanzar na colaboración interlingüística. No que se refire á utilización vehicular das distintas linguas no currículo, é un procedemento útil para avanzar no seu dominio funcional; pero tanto a cantidade como o momento deben estar orientados polo seu *status* social e polo papel que se lle atribúe a cada unha a nivel comunitario.
- Existe unha relación inversa entre a magnitude das linguas e o grao de plurilingüismo. Quérese dicir que, canto maior e máis poderoso é un idioma, menos plurilingües son os seus falantes; e canto máis minoritario ou minorizado, maior é a necesidade de que os seus usuarios coñezan outras.
- A consecuencia directa da afirmación anterior é que o modelo lingüístico de Galicia debe prever que o galego sexa o idioma primeiro e principal do currículo, porque na nosa situación sociolingüística só é viable a construción dun plurilingüismo integrador se se fai a partir da lingua galega.

- Hai case quince anos A. Reixa describía o que representaba para el o modelo de «Galego políglota» e que nós consideramos perfectamente válido na situación actual. Parécenos útil reproducilo como peche desta exposición:

«O galego/galega políglota (GP) é un individuo que está alfabetizado en galego, é competente en castelán por razóns obvias, sabe falar e ler en inglés porque así o aprendeu no sistema público de ensino obrigatorio, coñece o parentesco de irmandade lingüística entre o galego e o portugués e le (a pesar das diferencias fonéticas e ortográficas) directamente en versión orixinal a Saramago porque así o estudiou (...) Pode ser, incluso, que saiba algo de francés ou de alemán.

GP navega sen problemas por Internet emitindo mensaxes desde o barrio Galicia da rede, navegación na que *regatea* con vantaxe polos seus coñecementos de inglés-castelán-portugués. (...) GP é un individuo, en definitiva, de mundo. Non cre que sexa un problema ser dun país pequeno e cunha cultura de ámbito restrinxido, senón todo o contrario: é un privilexio. Non entende o catetismo cultural dos seus amigos mesetarios, que saben castelán e só castelán, e non dan aprendido inglés nin comprenden que hai boas razóns ecolingüísticas para que no planeta existan de pleno dereito milleiros e milleiros de idiomas».



Estratexias para a planificación lingüística escolar

MERCEDES QUEIXAS ZAS

*Consellaría de Educación e Ordenación Universitaria
Xunta de Galicia*

Permítaseme comezar pola propia terminoloxía de *planificación lingüística escolar*, concepto de actualidade no marco educativo galego, que podería facernos acreditar na modernidade da súa esencia e existencia, o que de certo sería errado, pois múltiples sistemas educativos, algúns ben próximos, como o éuscaro ou o catalán, chantan os seus alicerces nucleares nunha planificación (tamén) lingüística, a día de hoxe instalada, consolidada e avaliada.

Unha perspectiva diacrónica a respecto da planificación lingüística galega retrotráenos deica o Decreto 247/95 polo que se desenvolve a Lei 3/1983, de normalización lingüística, para a súa aplicación ao ensino en lingua galega nas ensinanzas de réxime xeral impartidas nos diferentes niveis non universitarios. Enténdese na introdución deste marco legal que o ensino é un lugar privilexiado para a aprendizaxe da lingua, polo que «cómpre arbitrar mandatos que garantan esa aprendizaxe e axuden a unha implantación de hábitos lingüísticos a prol do idioma galego, idioma que, co castelán, é oficial na Comunidade Autónoma, de acordo co Estatuto» (Art. 3 da Constitución).

Ao abeiro das disposicións legais de rango superior – Constitución española, Estatuto de Autonomía e Lei de normalización lingüística–, o Decreto 247/95 concreta como obxectivo para conseguir no ensino obrigatorio a respecto do dominio das destrezas lingüísticas o seguinte: «as autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ó remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán».

Consecuentemente con este obxectivo final, a Administración educativa planifica, con carácter prescriptivo, como corresponde a todo marco legal, o galego como lingua oficial da Administración educativa en Galicia e o seu uso nas actuacións administrativas; a organización de cursos formativos en lingua galega «tanto para o persoal docente como non docente da Administración educativa, co fin de que acaden un grao de dominio da lingua galega que facilite o exercicio do dereito a usala, así como para facer un uso correcto dela dentro do ámbito académico e ademais para lles garantir satisfactoriamente ese dereito ás persoas que teñen relación coa Administración educativa»; o emprego como lingua de aprendizaxe da lingua materna maioritaria nas aulas de infantil e 1º ciclo de educación primaria coidando da inclusión da outra lingua oficial; a regulación no 2º e 3º ciclo de educación primaria da impartición en galego de dúas áreas, sendo unha delas Coñecemento do Medio; en educación secundaria obrigatoria régúlase a docencia en galego das áreas de Ciencias Sociais e Ciencias da Natureza e, dentro das optativas, Ciencias Medioambientais e mais a optativa ofertada polo centro; en 1º de bacharelato será a Filosofía impartida en galego, como materia común, e mais unha propia da modalidade de cada bacharelato; e, finalmente, en 2º de bacharelato, a Historia, como materia común, e unha ou dúas, máximo, específicas de cada modalidade; nos dous cursos, tamén entra unha optativa (de entre as tres que están marcadas no decreto).

A marxe de planificación lingüística que se deixa a criterio do centro educativo fai referencia á lingua oficial en que se impartirán as restantes materias; así pois, nelas «empregarase a lingua que se teña establecida no proxecto educativo de centro aprobado polo claustro e o consello escolar –malia non especificar que procedementos, de carácter obxectivo ou subxectivo, cualitativo ou cuantitativo, permitirán establecela– sen esquecer que, en calquera caso, «no proxecto educativo do centro coidarase e respectarase o equilibrio entre as dúas linguas oficiais e nel constarán as oportunas medidas de apoio e reforzo para un correcto uso lingüístico escolar e educativo co fin de acadalo obxectivo xeral establecido na Lei de normalización lingüística» (Art. 14.3º).

En síntese, pódese afirmar que este modelo de bilingüismo educativo, implantado en Galicia durante doce anos, configurouse a partir dos seguintes principios¹:

- a) A escolarización do alumnado debe realizarse na súa L1 nos primeiros chanzos do sistema educativo.
- b) Integración escolar do alumnado con independencia da súa L1.
- c) Repartimento curricular desigual entre as dúas linguas oficiais.

1 Para unha aproximación máis exhaustiva ás disposicións do Decreto 247/95 e mais do Decreto 124/07, véxase *A planificación lingüística nos centros educativos*, Fernández Paz, A. et alii (2008), Xunta de Galicia.

- d) Implicación dos centros educativos na planificación lingüística, malia non figurar esta nos programas de formación continua do profesorado ou no acceso á función directiva.

O 22 de setembro de 2004 apróbase, por unanimidade, no Parlamento de Galicia, o Plan xeral de normalización da lingua galega, un documento que arranca dun Consello de Goberno da Xunta de Galicia en marzo de 2002 e remata dous anos despois, dando cabo a un longo proceso de elaboración desde a práctica dun exercicio intenso de diálogo e consenso entre todos os axentes relacionados coa lingua galega e a súa necesaria normalización. O obxectivo do proxecto inicial vén explicitado nun dos seus prólogos: «redactar un documento no que, a modo de marco referencial e partindo dun concepto globalizador, quedasen establecidos de forma previa e programada os obxectivos, medidas e procedementos, de aplicación nos anos inmediatos á súa aprobación, encamiñados á normalización da lingua galega». A aprobación do Plan xeral de normalización da lingua galega ratificaba a posibilidade de conciliar vontades moi diferentes a respecto do futuro que a lingua galega precisaba, á procura dun necesario consenso que permitise continuar a traballar ao redor da concepción da lingua galega «como a maior creación do pobo galego, o noso máis importante sinal de identidade», en palabras de Xesús Pablo González Moreiras, director xeral de Política Lingüística naquela altura.

Este documento-marco, diagnóstico da saúde da lingua galega, acompañado de obxectivos e medidas de actuación, cumpriría desenvolverse nos diferentes sectores: administración; educación, familia e mocidade; medios de comunicación e industrias culturais; economía; sanidade; sociedade.

Mais, antes de entrarmos no desenvolvemento da Lei de normalización lingüística para a súa aplicación ao ensino, concretada no Decreto 124/2007, vixente na actualidade, cómpre lembrarmos aquí un importante precedente avaliativo da situación da lingua galega no sistema educativo que en 2006 ofreceu o Consello Escolar de Galicia², pois parece propio mencionar que o desenvolvemento dunha nova lexislación que suplante a anterior vén provocada sempre polo esgotamento desta e, consecuentemente, pola necesidade dunha máis avanzada capaz de se axustar e dar resposta á realidade que legislar.

Nas conclusións deste estudo pódense ler, entre outras, as seguintes:

1. Existe un grao de fracaso insólito na lexislación, pois nin sequera se cumpre a normativa naquelas materias na que o galego é obrigatorio, polo tanto a normalización que a lei preconiza está moi lonxe de acadarse.

2 Consello Escolar de Galicia (2006), *Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia (cursos 2002-2005)*, Xunta de Galicia, pp. 630-632.

2. A situación máis deficitaria para a lingua galega atópase na EI e na EP, especialmente no 1º ciclo. Isto é especialmente grave porque pode representar en moitos casos unha desgaleguización no tránsito da familia á escola e, indirectamente, unha incentivación da non transmisión interxeracional deste idioma. Cómpre, xa que logo, unha actuación urxente e decidida para avanzar na galeguización destes niveis educativos.
3. É significativa a desproporción no uso das linguas na aprendizaxe da lectura e da escritura, claramente favorable ao castelán. Para avanzar na normalización da lingua galega, é tamén fundamental conseguir unha maior presenza desta na incorporación dos nenos á lingua escrita, porque isto marcará de maneira decisiva a súa relación posterior co idioma.
4. Resulta insuficiente o apoio da Administración (...) faltan aínda materiais didácticos –especialmente, para infantil e primeiro ciclo de primaria– e fai falta tamén un plan de actuación que permita combater con éxito prexuízos lingüísticos aínda moi enraizados na comunidade escolar.

O 29 de xuño de 2007 publicábase no DOG o Decreto 124/07 polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo, para entrar en vigor no curso 2007-2008, coa finalidade de «establecer unha nova regulamentación do galego que facilite o seu emprego de xeito progresivo e xeneralizado en todos os niveis e graos non universitarios. Neste sentido, cómpre reforzar a dimensión comunicativa do galego, en relación con contextos vivos, facilitarlle ao alumnado unha oferta educativa que o axude a percibir a utilidade da lingua e que o capacite para o seu uso correcto e eficaz».

Recoñece este decreto, asemade, que «a adquisición dunha competencia comunicativa en galego por parte do alumnado só se pode conseguir a través da utilización vehicular desta lingua nunha parte significativa do currículo», procedemento necesario para «propiciar a igualdade plena e efectiva entre as dúas linguas oficiais por parte do toda a poboación escolar garantindo a mesma competencia en ambas as dúas linguas».

Implica esta normativa, aplicada ao ensino galego non universitario, como modelo de conxunción de linguas, semellante ao anterior Decreto 247/95, mais superado desde a súa concepción de modelo de mantemento conducente ao bilingüismo aditivo³ e non substitutivo, como se veu efectivizando na diacronía recente, un avance ou actualización da lexislación educativa canto á posta en valor da competencia en galego para o profesorado, computando a súa capacitación

3 Neste tipo de modelos de ensino bilingüe as dúas linguas oficiais son vehiculares na escola e teñen unha presenza tal que posibilita o coñecemento das dúas, con especial atención á lingua socialmente minorizada, evitando calquera tipo de xerarquización ou subordinación.

no concurso de traslados; unha adecuación ao Plan xeral de normalización da lingua galega; o tratamento lingüístico diferenciado para a educación infantil e o primeiro ciclo de primaria; a regulación da docencia de adultos; a reordenación da exención en lingua galega; a posta en valor do labor dos agora denominados Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística e, sobre todo, a necesaria revisión do repartimento horario da docencia en galego en todas as etapas educativas e o plan de actuación que guíe o traballo escolar cara á óptima adquisición da competencia lingüística nas dúas linguas oficiais por parte do alumnado, o proxecto lingüístico de centro. Este proxecto, aprobado e avaliado polo consello escolar do centro, e baseado sempre no contorno sociolingüístico en que habita o centro educativo, axudará a conformar o proxecto educativo de centro, seguindo as instrucións do artigo 14:

1. Será redactado por unha comisión docente, designada polo equipo directivo, oída a Comisión de Coordinación Pedagóxica e, en cuxa composición, terán especial relevancia o ENDL e os compoñentes dos departamentos das outras linguas.
2. A súa vixencia será anual, polo que será un documento útil para analizar a situación da planificación lingüística do centro.
3. Deberá remitírselle á inspección educativa cada curso antes do 30 de setembro.
4. A súa estrutura interna dará conta de catro apartados:
 - As linguas que se empregarán na docencia das materias que non están reguladas prescritivamente no decreto.
 - As medidas de apoio e reforzo para o correcto uso lingüístico escolar e educativo, co fin de alcanzar o obxectivo xeral establecido na LNL.
 - Os criterios para determinar a lingua predominante do contorno.
 - As medidas adoptadas para o alumnado con insuficiente dominio de linguas que lle aseguren a aprendizaxe.

Son moitas as preguntas que xorden canda as novidades normativas para o colectivo docente e non sempre as respostas, propiciadas por unha sólida (in) formación previa, nos son próximas. Velaquí algunhas cuestións sobre as que, ao noso ver, deberíamos reparar:

a) Que obxectivos pedagóxicos debe perseguir a redacción do proxecto lingüístico do noso centro educativo? Entendemos que aquí poderían residir algunhas claves para considerar:

1. Que o alumnado que ten a lingua galega como lingua habitual poida mantela na escola e consolide unha competencia plena nela.

2. Que o alumnado que ten o castelán como lingua habitual adquira plena competencia en galego, de maneira que se favorezan os contextos en que se exprese nela.
 3. Que o alumnado adquira competencia en castelán tamén.
 4. Que o alumnado adquira a competencia establecida no currículo para as linguas estranxeiras.
 5. Que se priorice, desde a perspectiva profesional, o ensino das linguas desde unha concepción analítica propiamente conducente á calidade lingüística, de análise pedagóxica, programadora, universalista, integradora e que prime a suma de sinerxias entre a comunidade educativa.
- b) Que debe contribuír a paliar ou evitar o proxecto lingüístico de centro?
1. Corrixir a tendencia desgaleguizadora tradicional do ensino galego.
 2. Traballar a didáctica das linguas en contextos con presenza de máis dun código lingüístico, coma o noso, desde unha perspectiva allea á sociolingüística e á pedagogía.
 3. Continuar a rexer a práctica docente, lingüística e non lingüística, desde unha óptica sociolingüística descontextualizadora, improvisada, parcial, rutineira e dispersa.
- c) Que estratexias iniciais estruturais poderíamos pór en marcha?
1. Planificación: descrición detallada do camiño que deberá percorrer cada centro para conseguir os obxectivos que a lexislación lle marca.
 2. Dinamización: desenvolvemento dun conxunto estruturado de actividades que ten como obxectivo crear as condicións que aseguren a posta en marcha e mais o funcionamento da planificación lingüística educativa.
 3. Outras estratexias para a planificación lingüística escolar:
 - Estratexias de coñecemento da realidade educativa de centro: determinación da situación sociolingüística do noso centro, análise dos intereses dinamizadores prioritarios, puntos fortes e febles que o centro e o contorno poden activar como mecanismos de axuda/rexeitamento do noso plan de traballo.
 - Repertorio de actuacións dinamizadoras centradas en obxectivos concretos: visualización da lingua propia no centro, creación de actitudes positivas, promoción do uso oral e escrito, actualización da capacitación lingüística do profesorado para poder impartir en galego –e con calidade de lingua– a docencia da súa materia.

- Demanda de formación á Administración sobre planificación e dinamización lingüística.
- Procura da innovación educativa na práctica pedagóxica para o ensino das linguas.
- Coordinación interprofesional a nivel intradepartamental e interdepartamental (Comisión de Coordinación Pedagóxica).
- Tratamento integrado de linguas como estratexia didáctica eficaz e eficiente para os procesos de adquisición de varias linguas por parte dos discentes.

Finalmente, non é posíbel concluír esta breve intervención sen apelarmos ao papel hexemónico desenvolvido polos Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística desde a súa constitución no comezo dos anos 90, pois ficaron convertidos nos auténticos (e, en moitos casos, únicos) axentes educativos historicamente planificadores e dinamizadores, tal e como reconece o Plan xeral de normalización da lingua galega e mais o xa mencionado informe do Consello Escolar de Galicia.

Segundo o primeiro destes documentos, o PXNLG, son varios os factores de recoñecemento positivo para os tradicionalmente chamados Equipos de Normalización Lingüística⁴:

1. A presenza dos ENL supón un importante potencial para a normalización do galego nos centros educativos.
2. A presenza dos ENL nos centros é un feito de grande importancia simbólica.
3. Os ENL desempeñaron un papel moi relevante na dinamización lingüística dos centros.

No entanto, tamén figuran anotados factores negativos que cumpriría ter en conta no deseño das actuacións futuras e, en especial, na redacción dos regulamentos orgánicos de centro, adecuados á Lei orgánica de educación, aínda pendentes de aprobación:

- a. Carácter altruísta e voluntarioso por parte dos coordinadores e coordinadoras dos ENDL e demais profesorado, alumnado e persoal non docente constituíntes, nunca recoñecido oficialmente.
- b. Equipos de docentes apenas formados pola Administración en planificación e dinamización lingüística.

4 A súa nomenclatura inicial mudou para Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística no artigo 18 do Decreto 124/07, así como o pioneiro recoñecemento administrativo e económico para os profesionais do ensino que asumen a responsabilidade da súa coordinación.

- c. Escasa coordinación e desorientación moitas veces para a realización das súas tarefas, o que leva a confundir as súas actuacións con comisións organizadoras de festas ou co equipo de actividades extraescolares.
- d. Cuestionamento do labor normalizador e dinamizador dos ENDL dentro do propio centro.
- e. Carácter estritamente formal nalgúns centros, sen intervención práctica vinculada ao proxecto educativo de centro.

Canto ao informe do Consello Escolar de Galicia, recoñecida a implantación formal dos equipos na gran maioría, aprécianse «debilidades importantes no seu funcionamento, desviacións do que é o seu obxecto central de traballo e insuficiencias para contribuír con eficacia ao avance escolar da lingua galega», polo que cumpriría tomar «decisións desde a Administración que reforcen o seu *status* na vida dos centros, que melloren a formación dos seus membros en sociolingüística aplicada ao ensino e que garantan a súa dedicación a actividades específicas de normalización».

Entendemos que os necesarios avances na dinamización lingüística escolar deberían camiñar paralelamente a aqueloutros que se consigan a nivel social, desde a restauración e recuperación da lingua galega naqueles ámbitos sectoriais en que aínda está ausente ou claramente infravalorada. O esforzo da escola por crear un discurso racional e emocional necesariamente debe visualizarse no espello do día a día extraescolar e nas facianas de todos os axentes sociais, que ao tempo son coeducadores.

É neste sentido que entendemos que se deben procurar pontes que avalen, dentro da escola, a necesaria dinamización dos ENDL desde a dupla perspectiva, interna e externa.

Denominamos, pois, dinamización externa aquela que podería vir determinada pola consecución dos seguintes obxectivos:

1. Acrecentar o nivel de formación e competencia dos docentes en contidos propios da planificación lingüística.
2. Asesorar o seu labor dinamizador desde as coordinacións territoriais constituídas o 1 de marzo de 2007.
3. Concienciar da necesaria coordinación de proxectos comúns a varios centros próximos para avanzar na superación do isolamento e no individualismo en que o traballo dos ENDL viñera caendo nos últimos anos.
4. Colaborar na procura da necesaria coordinación de esforzos entre os servizos de normalización lingüística dos concellos onde foron creados, os propios proxectos dos centros educativos e calquera outro axente dinamizador externo que poida resultar de utilidade para a consecución dos obxectivos básicos.

5. Divulgar as boas prácticas e experiencias contrastadas para valorar publicamente o traballo dinamizador e compartilo con outros equipos de traballo, aproveitando as posibilidades da rede como foro de comunicación.
6. Concienciar da necesaria equiparación do ENDL dentro da organización do centro, como importante órgano de coordinación didáctica que é.

Canto á dinamización interna, debería reparar na asunción dalgúns novos obxectivos, en correspondencia cos novos retos educativos que se nos presentan co marco legal actualmente vixente:

1. Aproveitar a experiencia normalizadora emprendida polo centro nos últimos tempos como punto de partida, e valorar os puntos fortes e febles que nos axuden a avanzar.
2. Valorar a necesidade de deseñar unha planificación sociolingüística de centro que nos permita emprender un itinerario organizado, secuenciado e onde se contemplen as necesarias ferramentas de avaliación, así como pautar prioridades e necesidades de atención para o uso e a dignificación da lingua galega.
3. Apostar por un proxecto coordinado e integrado nos outros proxectos e plans que constitúen en conxunto o proxecto educativo de centro: plan lector, plan de TICS, dinamización da biblioteca, plan de convivencia, proxecto interdisciplinar, proxectos europeos...
4. Asumir proxectos realistas, ben determinados, con obxectivos claros, ben graduados e temporalizados, para conseguirmos visualizar avances paulatinos e, consecuentemente, a nosa satisfacción persoal e profesional.
5. Iniciar ou aprofundar o traballo de dinamización vencellado ao contorno: SNL do concello, movemento asociativo, sector comercial local...
6. Aprender a coordinar o proxecto con outros centros educativos próximos que nos permita partillar esforzos humanos e económicos co fin de conseguirmos entre todos e todas os obxectivos predeterminados.



Estratexias para a planificación lingüística escolar

XOSÉ LASTRA MURUAIS

CEIP Manuel Masdías, Ferrol

O que eu podo achegar a esta mesa non vai ser a visión dun especialista en planificación, que non o son, senón a experiencia de que podo dispoñer despois de máis de trinta e cinco anos de traballo na escola. Supoño que iso pode ter un certo interese para os que me escoitades, con seguridade moito máis novos ca min. E habédesme perdoar que por entremedias saia a relucir algo tamén da miña experiencia vital. Neste tempo abofé que pasaron moitas cousas, aínda que vos confeso que nunca en toda esa traxectoria pensei que volveríamos estar nunha situación semellante á que nos toca vivir na actualidade a respecto da lingua.

Eu comecei a miña andaina profesional na escola no ano 74 e, logo de pasar por varios centros, acabei como definitivo en Cataluña, no ano 77. Cóntovos isto porque, malia ter eu xa inquedanzas dende antes (pilloume estudando Maxisterio en Lugo o maio do 68), o certo é que Cataluña me marcou definitivamente no profesional, no político, no cultural e, xaora, no lingüístico.

Regresei no 78 e, logo dunha breve estancia no colexio de Catabois (Ferrol) no que xa impartín clase de Ciencias Sociais por primeira vez (eu e mais o centro) en galego, fun dar a outro (Punta Arnela, no 79), no que durante cinco anos tiven a oportunidade de soñar noutro país, noutra situación para nosa lingua e noutra educación. E isto sucedeu en boa medida por se tratar este colexio do lugar por onde pasaron personaxes senlleiros da lingua e da cultura galega como mestres, e por ser empregado como lugar de longas e frutíferas reunións. Poño por caso dúas persoas moi coñecidas hoxe: Xabier Docampo ou Agustín Fernández Paz.

Alí naceu «Avantar», un grupo de mestras e mestres que se xuntaba case todas as semanas para elaborarmos unidades didácticas de lingua que logo foron utilizadas en moitos colexios da zona. E fixemos tamén unha programación de Ciencias Sociais en galego para a EXB, e unha convocatoria a todas e todos as mestras e mestres de Ferrolterra e Ortegal, para lles presentar aquel material (hoxe arrubio cando o vexo, que tempos!). E dabamos xuntado case un cento de compañeiros e compañeiras alí, un día de diario á tarde. Ás veces, comentando isto entre as persoas que alí estivemos e comparándoo coa pouca asistencia xeral na actualidade a case nada que non estea pagado ou supoña un mérito para algo, chegamos á conclusión de que aquilo é, de momento, irrepetible. Como grupo participamos na constitución de Nova Escola Galega, no ano 83. E aí seguimos, por certo.

Alí, en Punta Arnela, impartíanse as clases en lingua galega e era esta a lingua de comunicación habitual. Pero todo o bo remata e decidiron pechar ese colexio. Logo dun curso en Valón, do que gardo tamén unha moi boa lembranza, cheguei ó centro no que aínda estou, o colexio Manuel Masdías, de Caranza, en Ferrol, e do que vos vou contar brevemente o que pasou a respecto da lingua nestes vinte e cinco anos.

Primeiro, cómpre situármonos: tratábase dun barrio da periferia de Ferrol, de poboación absolutamente heteroxénea e que acababa de asentarse alí moi recentemente. Un barrio, xa que logo, sen antecedentes culturais propios e de fala castelá moi maioritaria, agás na xeración dos avós e as avoas. Os fillos e fillas son, en moitos casos, obreiros do naval, moi castelanizados mesmo sindical e politicamente, aínda que combativos. Outros, pola contra, son enxeñeiros, empresarios ou técnicos cualificados. Hai tamén unha importante presenza de persoas de etnia xitana, maioritariamente dedicada á venda ambulante. Os fillos e as fillas de todos eles, o alumnado do centro, falan castelán case na súa totalidade. Falamos de Ferrol.

Cando me incorporo ó centro acaba de se ir unha mestra provisional, Ánxela Loureiro, que realizara actividades varias a redor da lingua e da cultura galega. Entre elas, a creación dun coro, «Ledicia», do que logo vos falarei. Hai tamén unha ANPA moi colaboradora e inqueda, na que algunhas persoas pulan tamén pola lingua. Pero o resto do centro, 22 unidades naquel momento, agás algunha persoa que vai sobrevivindo como pode, é absolutamente castelanfalante.

Cómpre dicir xa que, na miña opinión, as nenas e os nenos daquela empregaban na escola máis o galego e eran máis favorables ó seu uso e á idea da normalización do que o son agora. E aproveito para dicir que son consciente de que a escola non é o único axente normalizador nin, se cadra, o máis importante. Pero

penso que ten que xogar un papel nesa dirección, máis alá da adquisición da competencia lingüística.

No primeiro curso 85-86, dou clases de lingua galega na segunda etapa de EXB, boto unha man para a continuidade do coro Leticia e intento, xunto con outras persoas do Claustro, crear un núcleo que pule pola normalización lingüística e cultural, e pola renovación pedagóxica.

Quero facer un inciso para indicar que naquel tempo, entre o profesorado con máis interese pola normalización, estendeuse a idea de que deberíamos ocuparnos de impartir outras áreas en galego. A consecuencia é que as clases de lingua galega, en moitos casos, pasaron a ser impartidas por profesorado que non tiña ese interese normalizador. Co paso dos anos non teño nada claro que aquela fose unha boa estratexia.

Retomo o fío e dígovos que case como resultado de todo o que pasou no colexio aquel primeiro ano, preparo un plan de dirección e presentámonos á dirección do centro. Así é que me atopo de director o curso seguinte, cun plan de dirección que recolle de maneira importante a normalización e cun claustro maioritariamente refractario a estas «innovacións». Sirva como anécdota que, cando eu lle lin o meu plan ó Consello, un profesor de Lingua Española membro del, preguntoume directamente onde ía quedar o castelán no colexio.

E xaora que esa «visión» do asunto se plasmou en diferentes «movidas» neses anos. Sirva como exemplo este texto dun documento do Departamento de Filoxía para ver cal era daquela a posición dun importante sector do profesorado:

2. Aunque no disponemos de datos exactos, constatamos que en el Centro hay un tanto por ciento elevadísimo de trastornos en el área de Lenguaje. Aunque tampoco disponemos de estadísticas, creemos que la inmensa mayoría de nuestros alumnos son castellanohablantes.

Creemos el bilingüismo es enriquecedor cuando se trata de un ambiente rico lingüísticamente hablando. Pero creemos que el bilingüismo es empobrecedor cuando el alumno se encuentra en un ambiente lingüísticamente pobre. El caso de la mayoría de los alumnos de este Centro es el segundo. Como consecuencia de lo dicho, sugerimos:

- a. que el castellano sea la lengua predominante en el parvulario y que la iniciación en el gallego se realice paulatinamente y con prudencia.
- b. que en los demás ciclos se considere el gallego como asignatura (como el inglés, por ejemplo) y que en el área de Sociales se aplique la normativa emanada de la Xunta con mucha flexibilidad, adaptándola a la situación real de los alumnos.

Xa sei que hai opinións en relación con que as normas legais non son imprescindibles para avanzar na normalización. De feito así foi como traballamos moitos e moitas durante moito tempo. Porén, resulta importante que existan para ter un sustento no que soportar eses procesos: dende a Lei de normalización, pasando polo Decreto para o ensino (que de xeito absurdo, groseiro e con engano pretende derrogar este goberno), ata as propias normativas do centro, nomeadamente o Proxecto Educativo de Centro (PEC) e as PXA.

No centro educativo do que vos estou contando esta historia, neses anos só existía o aludido Proxecto de dirección, como documento «legal» a respecto da normalización. A Memoria do curso 1989-90 recollía o seguinte:

A normalización lingüística, un dos asuntos que se introduciu insistente e constantemente nos Plans de Dirección, é outro dos obxectivos que non foi desenvolvido convenientemente, atopándonos con ,que se imparten en galego as áreas obrigatorias e moi pouco máis.

A situación está, dende logo, moi lonxe de acadar nin tan sequera o equilibrio que propugnan as leis e normas en vigor.

No que atinxe á burocracia e comunicacións do centro, está galeguizada nunha boa parte, aínda que non na totalidade. Como mostra pode valer esta mesma Memoria.

Será, xa que logo, un obxectivo a marcar para o próximo curso a elaboración dun plan de normalización que contemple avances significativos nese proceso, que permita avalia-los resultados e garanti-la continuidade e coherencia.

No curso 90-91 xa dispoñíamos dun plan de normalización lingüística que pretendía iniciar un proceso de incorporación ó ensino en lingua galega comezando por infantil, aínda que sen abandonar o avance nos outros ciclos. Así recolle a Memoria deste curso o apartado do ENL.

Durante o curso tivemos diversas reunións, tratando diferentes asuntos. Na primeira e segunda, ademais da constitución do ENL para este curso, fíxose un seguimento do Plan aprobado no curso anterior.

Estudiamos punto por punto o PNL e vimos que, na maioría dos puntos, estase a cumprir.

Tivo dificultades nalgunhas áreas da segunda etapa xa que, os profesores, ó non ser galego-falantes, encontraron certas dificultades para desenvolve-la área totalmente en galego.

Na terceira e cuarta reunións, tratamos, entre outros asuntos, o problema que ten a implantación do galego no ensino, a dignificación do idioma e unha lista de libros que se poden suxerir nos diferentes ciclos como lectura.

Tamén se detectou a dificultade que leva o non haber libros en galego para algunhas áreas.

No diagnóstico que se levou a cabo, realizouse unha enquisa entre pais, alumnos e profesores, para ve-la implantación real do galego no centro.

Gradualmente, o Plan foise ampliando e pódese dicir que, no curso 96-97 e no 97-98 (onde xa desapareceu a EXB) o plan de normalización para os efectos normativos do centro xa estaba consolidado. Cómpre reparar, porén, que aínda estaba inserido na Programación Xeral Anual e que se aprobaba todos os cursos.

É dicir, que dende o comezo dos 90 o centro contou cun plan de normalización lingüística que, segundo parece polas trazas que se dan, podería non ser posible o vindeiro curso escolar.

Véxase, como exemplo, o recollido na PXA do curso 1994-95.

Reunido o Equipo de Normalización Lingüística do centro en sesión ordinaria, o día 8 de setembro do 1994, e unha vez avaliado o Plano de Normalización Lingüística en vigor e os antecedentes dos últimos cursos escolares, á luz dos obxectivos contemplados no Plano de Dirección do centro e no anteproxecto de Proxecto Educativo, así como da normativa en vigor, acorda propoñe-lo seguinte Plano de Normalización Lingüística para o curso 94-95:

- 1º) Mante-lo programa de inmersión establecido para a educación infantil:
 - No nivel de 3 anos, o ensino realizase na lingua familiar dos nenos e nenas. Caso de non ser esta a galega introducíranse os mecanismos necesarios par que, no terceiro período dese curso, se poidan desenvolver as clases totalmente en lingua galega.
 - Nos niveis de 4 e 5 anos, o ensino desenvolverase en galego.
- 2º) Ampliar ó terceiro ciclo de Educación Primaria (nivel 5) os criterios xa establecidos para os primeiro e segundo ciclos: ensino en galego agás a área de lingua castelá.
- 3º) Manter na segunda etapa de EXB os mesmos criterios: impartición en galego das áreas de L. Galega, CC. Sociais, Matemáticas e CC. da Natureza.
- 4º) A impartición en galego supón que esta lingua debe se-la utilizada polo profesorado e polo alumnado nas áreas aludidas, tanto oralmente coma por escrito.
- 5º) A efectos de que o alumnado non perciba unha ritualización da lingua galega, cómpre que as actitudes lingüísticas do profesorado, tanto nas clases coma nas outras relacións do centro, se realicen en galego.
- 6º) Manterase a disposición anterior de realiza-las comunicacións e, en xeral, tódalas actuacións burocráticas de carácter oficial, tanto internas coma externas, en lingua galega.

- 7º) Á parte das áreas indicadas, poderanse incorporar outras e o/a profesor/a está disposto/a a facelo así. De calquera xeito, cómpre promove-lo uso oral e escrito do galego por parte do alumnado, aínda que non se trate das áreas mencionadas.
- 8º) Participarase de xeito activo nas actividades da Coordinadora dos Equipos de Normalización lingüística.

Pero isto non quere dicir que non houbera ningún que outro problema. Cos pais e nais, curiosamente, nunca houbo problema ningún neste senso, en todo o tempo que eu recordo. Si que houbo puntualmente algún con profesores/as que pretendían ignoralo ou superpoñer os seus pretendidos dereitos individuais sobre os colectivos. A estabilidade do profesorado é un elemento de moita importancia tamén neste eido.

No curso 99-00 introducíronse as actividades do ENL na PXA. E así veu sendo dende aquela, ata que no 2007 decidimos incorporar a parte normativa no Proxecto Lingüístico e, á súa vez, no PEC. Así que, dende aquela, xa non se aproba todos os cursos e unicamente se incorporan as actividades do ENL á PXA.

E sobre isto, sobre as actividades que se realizan no centro e que son importantes (ó noso xuízo) para a normalización lingüística e cultural (termos ó meu entender inseparables), é do que vos quero falar algo para rematar.

Dentro desas actividades témoslle especial querenza á do «Grupo Leducia». Empezou, como xa vos dixen ó comezo, no ano 83 e participou con cantigas propias nas diferentes convocatorias do extinto concurso «Cantareliña», que se celebraba anualmente en San Sadurniño con grupos de nenos e nenas de toda Galicia.

Cómpre destacarmos esa importancia que ten para nós, aínda que, curiosamente, non para Política Lingüística, que sempre nos denegou axudas para esta actividade. Supón unha iniciativa sen parangón que dura xa máis de vinte e cinco anos, renovándose en boa parte o grupo ano tras ano, malia que moitos e moitas aínda seguen con nós.

Consideramos que esta actividade reforza a personalidade dos rapaces e rapazas ó se poñeren derriba de escenarios e diante de público de todo tipo; promove o uso da lingua e da música (tradicional, propia, prestada ou traducida), entre os nenos e as nenas, así como a convivencia entre todos e todas; e facilita a integración e a incorporación á lingua por parte de nenos e nenas (e das súas familias) de diferentes procedencias.



Estratexias para a planificación lingüística escolar

VALENTINA FORMOSO GOSENDE

IES Félix Muriel, Rianxo

O título desta mesa, «Estratexias para a planificación lingüística escolar», preséntanos un tema, o da planificación, que é esencial á hora de avanzar en calquera aspecto da normalización da lingua e, polo tanto, tamén no ensino. Pero eu coido que o termo *planificación lingüística* non sempre se emprega adecuadamente e pode ser que o seu significado mesmo se desvirtuara.

Para planificar calquera sector ou aspecto da vida cómpre, en primeiro lugar, ter un obxectivo moi claro, saber que se quere conseguir, e logo, con base niso, organizar un plan atendendo a todos os aspectos implicados.

Para non aburrirvos con disquisicións teóricas, e para facer algo máis comprensible o que pretendo expoñer, ídesme permitir comezar por un exemplo moi cotián que nos sirva de referencia.

Poñamos por caso que eu quero conseguir que a miña familia adopte unha dieta saudable. Unha vez que o obxectivo está definido, hai que pensar que debemos comer toda a semana todos e cada un dos compoñentes, tendo en conta se alguén ten un réxime especial, por ser diabético ou celíaco. Cómpre a continuación elaborar unha lista cos produtos que se necesitan. Logo alguén debe ir ao mercado e comprar atendendo a esa lista ou encargar por Internet. Finalmente, hai que facer a comida segundo o planificado.

Se non planifico, por moito obxectivo que teña, o que pode pasar é que entre na tenda, colla alimentos nos estantes segundo me vaian vindo á man ou me acorde, e logo, cando vaia cocinar, igual quero facer robaliza cocida e non teño a robaliza, polo que acabamos toda a familia ceando bocadillo de chourizo, que

nos gusta moito e ademais non require case elaboración. Ceamos? A verdade é que si, pero a cea responde ao obxectivo que tiñamos previsto? A resposta é que non, sobre todo se consideramos as particularidades especiais dunha familia que conta con persoas que dependen moito da dieta saudable: celíacos, diabéticos, persoas con colesterol alto...

Coa planificación lingüística pasa exactamente o mesmo: ten que estar programada igualmente con todo detalle atendendo ás problemáticas específicas da lingua nos diferentes contextos; debe ser executada seguindo esa programación e, finalmente, debe ser avaliada para comprobar se as actuacións cubriron os obxectivos ou as hai que modificar.

Antes de continuar, e xa metidos en fariña, agora si que me gustaría repasar un momento o que di a teoría ao respecto da planificación lingüística nun contexto coma o do galego, onde hai unha lingua minorizada, se o obxectivo é a súa normalización. Tradicionalmente díxose que a planificación abarcaba o *corpus*, o *status* e a adquisición. A planificación do *corpus*, é dicir, a elaboración do estándar, leva xa décadas en proceso, e poderíase dicir que na teoría xa está rematada, pero algo falla cando aínda existen certas discrepancias sobre a norma culta do galego, cando hai pouco coñecemento desta e, o peor, cando se detecta aínda moito rexeitamento cara a ela debido aos prexuízos existentes que levan a denominar o noso estándar como inventado, coma se o resto dos estándares non o fosen. A planificación do *status* pasa por elaborar unha programación que busque elevar o prestixio dunha das linguas da comunidade, que é a que está minorizada e polo tanto desprestixiada (no noso caso, o galego), e modificar as súas funcións sociais. A planificación da adquisición ten como obxectivo organizar a conservación e aumento dos usos para a nosa lingua.

Eu penso que unha cuestión fundamental para a planificación lingüística é que non se pode entender segmentada, senón de forma global, organizando a un tempo, e de forma relacionada, *corpus*, *status* e adquisición, de xeito que lle afecte a todos os sectores sociais a un tempo, xa que é difícil convencer a alguén de que use unha lingua desprestixiada cun estándar que percibe como inseguro e cunha sociedade que lle envía mensaxes continuas desde os medios de comunicación, administración, mundo empresarial... de que non ten o mesmo *status*, e polo tanto non vale o mesmo có castelán. Cando digo que a planificación lingüística non pode entenderse de forma segmentada, pretendo que se entenda que se necesita unha planificación integral que debe dirixirse desde a administración autonómica, de forma horizontal, aínda que loxicamente ten que realizarse tamén de xeito vertical, programando o traballo para cada sector particular. E isto non

existiu nunca, e de aí que a planificación lingüística escolar fracasase en parte, xa que non se marcaron obxectivos xerais e temporizados e, a partir destes, outros particulares, e tampouco se deseñaron actividades coordinadas, logo avaliadas e reconducidas. Ben é certo que se redactou o Plan xeral de normalización da lingua galega (PXNLG), elaborado por expertos moi cualificados en cada un dos sectores, sectores que foron analizados a fondo e para os que deseñaron medidas máis ou menos amplas e concretas; pero quedou unha planificación parcelada, sen que se realizase un traballo de forma horizontal que tentase enlazar todos os sectores, pois non podemos esquecer que as sociedades están compostas por xente que pode traballar nunha empresa e, ao mesmo tempo, ter fillos en idade escolar, facer deporte, frecuentar salas de cinema e, se cadra, ir á misa. Desde o meu punto de vista, a planificación lingüística pasa por organizar actuacións que abarquen distintos sectores sociais ao mesmo tempo, porque a sociedade interactúa. Ademais nunca se pode esquecer que sobre a nosa sociedade pesan un lote de prexuízos que non se poden obviar e que van condicionar o éxito de calquera actuación.

Ademais planificar non pode quedar só en redactar o documento (a lista da compra), precísase ademais executar (ir á tenda e facer a comida...) en todos e cada un dos sectores. Permitíndeme volver sobre a dieta da miña familia: o ideal sería que á hora de planificar a comida semanal, de facer unha lista da compra e de facer o xantar, tivésemos en conta todos os condicionantes dos seus membros: celíacos, diabéticos, persoas con hipercolesterolemia... Se ademais a un non lle gusta moito o peixe, outro non pode ver a carne, un terceiro odia as verduras e hai dous que non proban a froita, antes de comezar a poñer na mesa os menús desa dieta saudable e planificada, igual temos que realizar un traballo de concienciación de toda a familia sobre a súa importancia, e logo consensuar entre todos o menú, para que o día que toque peixe con verdura e de sobremesa froita, coman todos todo e non haxa ningún que se erga e vaia buscar o bocadillo de chourizo.

O PXNLG, que é un traballo serio e rigoroso, e non un «remuíño de ideas», si tivo un problema: non pasou por un necesario debate na sociedade, nin houbo un traballo previo á súa aprobación e/ou posta en práctica para que unha maioría entendese a súa necesidade; polo tanto, cando algunhas das medidas alí deseñadas se pretenderon concretar, coma o famoso Decreto 124/2007, xurdiu un problema serio que derivou na situación na que estamos hoxe.

Simplificando ao máximo o contido do Decreto, podemos dicir que introducía como novidades máis significativas o ensino de, polo menos, a metade das materias en lingua galega; a obriga de que cada centro elaborase os seus proxectos lingüísticos de centro (PLC), tal e como xa se explicou nesta mesa; e o recoñece-

mento –por vez primeira– do labor dos Equipos de Normalización e Dinamización Lingüística (ENDL), verdadeiros planificadores dentro do sistema educativo. Que tipo de planificación existía cando se publicou un Decreto ambicioso como era este, nun ámbito tan importante e de tanta transcendencia coma o ensino, sen preparar nada a sociedade que o ía recibir, na que predomina unha imaxe maiormente negativa sobre a lingua galega? A realidade é que este Decreto non o coñecían nin o profesorado dos centros (a non ser que participase na elaboración dos PLC), nin a inmensa maioría dos pais; desde a administración que o promoveu non se explicou, nin dentro nin fóra da comunidade educativa. Deixouse caer nos centros e na sociedade, preparando o terreo para que determinados grupos contrarios á normalización do galego collesen pulo, se apoderasen das ANPAS e revivisen toda unha serie de prexuízos, moitos deles aparentemente superados, ou en vías de superación, porque a súa expresión en alto, en xeral, xa non era politicamente correcta. E o que triunfou foi a idea de que se pretendía impoñer o galego e que isto ía derivar en que o alumnado da nosa comunidade quedase no atraso absoluto respecto ao do resto de España e do mundo, porque non ía aprender castelán.

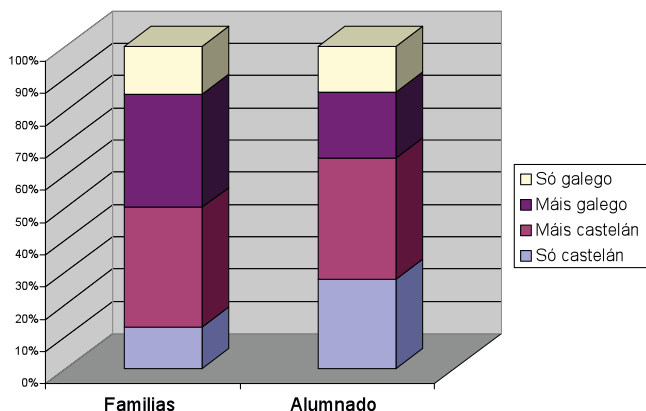
E a realidade era que o Decreto 124/2007, nacido dun plan serio realizado no ámbito do ensino, publicábase despois de 12 anos de vixencia dun anterior (D247/95) que se demostrou ineficaz, pois o ensino aparecía en todos os estudos coma un elemento desgaleguizador. Se nos fixamos na seguinte gráfica, podemos observar como o nivel de castelanización é máis alto no alumnado ca nas súas familias. É certo que unha das causas está na falta de transmisión interxeracional da lingua, pero tamén todas as persoas que temos fillos en idade escolar e que lles transmitimos o galego na casa temos que asumir que cheguen da escola falando castelán, lendo en castelán e contando contos en castelán.

De todas as formas, reflexionemos sobre que foi o que realmente ocorreu cando só se concretou unha medida que, segundo o documento planificador, o PXNLG, consensuado por todos os partidos políticos (que non pola sociedade), era necesaria: aumentar a presenza do galego no ensino. As mudanzas mesmo non foron excesivas: subiron as porcentaxes do galego como lingua vehicular dun 30% como mínimo a un 50% como mínimo.

Repasemos algúns feitos ao redor desta cuestión:

Tívoise a sensación de que esta norma se ía facer cumprir, cando existía unha conciencia de que a lexislación lingüística ata o momento podía non cumprirse, e que unha cousa era o que dicía a lei e outra diferente, a que ocorría dentro dos centros; de feito, a propia presidenta da asociación Galicia Bilingüe, declarou: «Ata a chegada do bipartito todos sabíamos o que pasaba nos centros de ensino, que non se cumpría o Decreto» (*Xornal de Galicia*, 20/09/09).

Gráfico 1. Lingua habitual das familias e do alumnado



A consideración por parte da sociedade no seu conxunto, polo tanto tamén de profesorado e pais, de que o galego é unha lingua de segunda, e que non necesita tanta atención coma a lingua *importante*, o castelán. A falta de lealdade cara ao galego vólvese en despreocupación –no mellor dos casos– por se se cumpre ou non a lexislación, e en protesta se alguén se pasa co galego, xa que o que se pensa é que non se pode permitir que o alumnado perda de aprender castelán por saber galego.

A falta de formación e de motivación dun profesorado formado maiormente en castelán, desde a escola primaria ata a universidade, polo que mesmo aquel galegofalante, que ten como lingua habitual da familia o galego, considera –na maioría dos casos– como lingua culta o castelán, xa que aprendeu o vocabulario da súa especialidade en castelán, coñece máis materiais en castelán e resúltalle máis cómodo dar aulas nesta lingua, malia que as xeracións máis novas xa recibiron formación en lingua galega. A formación específica para aqueles que non tiveron un ensino regrado en galego reduciuse aos famosos cursos de iniciación e perfeccionamento, hoxe reconvertidos en CELGA, pero que nada ten que ver cuns necesarios cursos específicos ben orientados cara ás necesidades do profesorado.

A falta de información e de motivación do profesorado, xa que descoñece a lexislación vixente en materia lingüística. Os PLC acabaron sendo documentos burocráticos, coñecidos polos que os elaboran. Ademais, os docentes que, desde o punto de vista sociolingüístico, quedaron descritos no apartado anterior, necesitan coñecer o importante labor normalizador que poden realizar desde as aulas e, ademais, sentírense motivados para realizar un esforzo adicional ao empregar unha lingua que non é a súa habitual. Para isto necesítase unha formación ben programada, motivadora, con horarios accesibles... que cubra estes obxectivos.

A actuación, que supoñía unha mudanza cara a adiante importante, quedou reducida ao ensino, sen ter ningún complemento no resto da sociedade, e iso provocou que as actuacións destinadas a melloraren a competencia do alumnado se chegasen a interpretar como negativas. A motivación para aprender o galego e para ensinar en galego pasa por que a sociedade entenda o que o galego significa para Galicia, que é un ben común que nos une, que é parte do noso patrimonio, e que ter unha lingua propia debe lerse en clave de vantaxe, non de problema.

Despois do que acabo de expoñer, creo que –por contraposición– se pode entender cales son as miñas propostas de estratexias para a planificación lingüística escolar. Tal e como eu entendo este tema penso que, por unha banda, o primeiro é deseñar plans para o ensino no conxunto dunha planificación global e coordinada. Para iso é necesario que o *status* de lingua se mellore coa lexislación, que debe aumentar as funcións sociais do galego en todos os ámbitos e no ensino tamén. É necesario ademais seguir traballando co *corpus*, fixar e asentar ben a norma culta do galego e eliminar prexuízos sobre ela, para o que os medios de comunicación debían comezar a xogar o papel que lles corresponde; comezar a formar o profesorado debidamente para que este inflúa no alumnado. Con todo, ningunha das medidas anteriores ten éxito se non hai un plan completo destinado a mellorar a imaxe que a sociedade ten cara á lingua e, por conseguinte, mellorar realmente actitudes cara a ela.

Por outra banda, cómpre un traballo con toda a comunidade educativa: profesorado, familias, alumnado, pero tamén co contorno. Aquí xa existe un labor previo realizado desde os ENDL, que ata o momento foron case os únicos e verdadeiros planificadores dentro dos centros de ensino, ao elaboraren os proxectos para o fomento do uso do galego que tiñan dous obxectivos fundamentais: aumentar usos e mellorar actitudes; pero ademais deseñaron e desenvolveron as actividades correspondentes. Despois de moitos anos de esforzo voluntarista e sen recoñecemento, é fundamental o apoio a estes entes, que contan cunha experiencia e que se moven desde dentro da comunidade educativa, actuando para toda ela (alumnado, profesorado e familias). Ademais a demostrada capacidade de coordinación entre eles e o camiño que colleron nos últimos anos de colaboración con institucións do contorno (servizos de normalización lingüística dos concellos, empresas, asociacións culturais, deportivas...), é a forma óptima de aproveitar recursos e gañar en eficacia.

Se a Administración planifícase tal e como veño proponendo, estaría apoiando tanto o labor dinamizador dos ENDL dentro dos propios centros, coma impulsando a dinamización en todos estes sectores cara aos que nos diriximos desde os centros (administración local, familias, igrexa, empresa, cultura...) e que necesitan desa planificación vertical sobre a que veño insistindo.



A política lingüística e o debate sobre as linguas no sistema educativo non universitario de Galicia

ANXO M. LORENZO SUÁREZ

Secretaría Xeral de Política Lingüística. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia

1. INTRODUCCIÓN

O obxectivo deste texto é presentar unha reflexión sobre os principios e elementos que deben estar presentes na elaboración do novo decreto que vai regular a presenza e uso das linguas no sistema educativo non universitario de Galicia, decreto que vai substituír o actualmente en vigor (Decreto 24/2007).

Unha abordaxe obxectiva da cuestión lingüística no ensino non universitario de Galicia non pode realizarse prescindindo dos elementos presentes no contexto da política lingüística actual, polo que comezarei esta reflexión describindo, con brevidade, cales son as liñas básicas do Goberno galego en materia de política e planificación lingüísticas.

2. O MARCO DA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DO GOBERNO GALEGO

Tres son os piares en que se sustentan as accións do Goberno da Xunta de Galicia no tocante á promoción e dinamización da lingua galega.

O primeiro deles é a aplicación e desenvolvemento da lexislación vixente en materia de lingua, nomeadamente o Estatuto de Autonomía de Galicia (1981) e a Lei de normalización lingüística (1983), en virtude dos cales a Xunta de Galicia asume o deber de promover unha política de fomento e de potenciación da lingua propia de Galicia en todos e en cada un dos ámbitos da sociedade galega.

Asúmese, polo tanto, que o idioma galego é a lingua propia e histórica de Galicia, e que esa condición supón que sexa un patrimonio de todos os galegos e galegas. A lingua, como a Catedral de Santiago de Compostela ou o Camiño de Santiago, é un patrimonio común compartido de Galicia e da súa cidadanía, patrimonio que forma parte do tesouro mundial da diversidade lingüística e cultural. En palabras de Ramón Piñeiro, que cómpre lembrar e actualizar no ano 2009 en que se lle dedican as letras galegas,

A lingua galega non é só un medio de comunicación, un simple código que empregamos para nos entender, senón o sinal distintivo de identidade dun pobo e dunha cultura. Somos galegos en parte porque temos unha lingua que nos diferencia dos individuos doutras comunidades lingüísticas e dispomos dunha cultura que se expresa nunha lingua que lle confire a súa singularidade.

Este é o concepto e mais a reflexión que xustifican o propósito da Lei de normalización lingüística, aprobada polo Parlamento de Galicia en 1983, cuxa redacción tivo no propio Ramón Piñeiro un dos seus principais artífices.

Trátase, xa que logo, dunha obriga lexislativa do Goberno pero tamén dun compromiso que todas e todos os galegos que integramos esta sociedade debemos compartir, xa que ese compromiso político, social e cidadán coa lingua galega é un aspecto imprescindible, que en ningún momento podemos obviar, desde unha perspectiva de futuro e de continuidade para a lingua propia de Galicia.

Á marxe da normativa legal vixente en materia lingüística, sitúase o segundo dos piares: o Plan xeral de normalización da lingua galega, aprobado en 2004, que malia non posuír rango de lei nin ter, polo tanto, aplicación normativa regulamentaria, cómpre considerar un punto de referencia valioso á hora de determinar as prioridades e os ritmos de aplicación na consecución dos obxectivos de extensión e dinamización da lingua galega, mediante o desenvolvemento de programas e estratexias, así como especificando a súa priorización e temporalización.¹

E, en terceiro lugar, cómpre desenvolver unha política lingüística baseada en estratexias concibidas no respecto á liberdade de elección persoal e no principio de non discriminación por razón de lingua, principios que responden á finalidade de crear un clima positivo que favoreza unha convivencia lingüística (tanto en termos de linguas como en termos de falantes) e o desenvolvemento do proceso de extensión social da lingua galega. Este proceso de promoción lingüística ten que

1 Xunta de Galicia, 2005. «Notas para un diagnóstico da saúde da lingua galega». *Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega* (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia), 3-22; 29-36.

basearse, á súa vez, na confianza e na paz social, e debe garantir ademais o respecto ás opcións individuais da cidadanía.

As políticas do Goberno galego débense asentar necesariamente na cordialidade e na atención á cooficialidade real das dúas linguas, na busca dunha maior integración e implicación da cidadanía e da efectividade real dos resultados acadados.

Para alcanzar estes obxectivos, o Goberno galego establece as estratexias, iniciativas e programas que teñan en conta as características da sociedade actual, sempre no marco das pautas do pacto lingüístico que en Galicia se fraguou nos últimos 30 anos. Estas pautas poden resumirse basicamente en catro puntos: a) a cooficialidade entre galego e castelán; b) consideración da lingua galega como lingua propia de Galicia; c) a acción positiva para a extensión do seu coñecemento e uso; e d) a aplicación do principio de non discriminación por razón de lingua.

Neste marco glotopolítico cumprirá desenvolver unha política lingüística que, sendo distinta das anteriores, estará baseada na promoción activa, transversal e multidimensional da lingua galega, a lingua que require de todos nós –sociedade, institucións e goberno– un esforzo especial e continuado no tempo. O que é imprescindible é deseñar unha política lingüística acorde cos tempos e que camiñe da man da sociedade. Non poderemos gañar novos espazos de uso legislando de costas á cidadanía e, ao mesmo tempo, a promoción da lingua galega debe ir e vir da man da sociedade galega, en forma de iniciativas que poidan ser compartidas. E apostamos por facelo, ademais, nos espazos en que constatamos que a lingua se xoga a súa transcendencia. Non se trata, xa que logo, de rebaixar en ningún punto a lexitimidade da promoción do galego nin o seu *status*, senón que se procura o desenvolvemento de estratexias que permitan unha maior cohesión social.

No contexto desta política lingüística proactiva, transversal e multidimensional, o labor da Secretaría Xeral de Política Lingüística parte de tres elementos para a súa xestión e posta en práctica.

En primeiro lugar, correspóndelle á SXPL liderar este proceso, para unir esforzos, coordinar iniciativas e alentar a súa aplicación. Xa que logo, establecemos neste punto un dobre papel: a SXPL como impulsora de programas e de liñas de actividade, e como colaboradora de propostas nadas na sociedade ou noutras institucións e organismos.

Con respecto ao seu papel impulsor, a SXPL desenvolve programas e liñas de actuación en función das prioridades e dos obxectivos anuais e plurianuais deseñados previamente. E como facilitador, a SXPL asume o apoio á difusión e ao éxito de iniciativas que, xurdidas noutras entidades e institucións, sexan relevantes para o fomento do galego e se relacionen, directa ou indirectamente, coas dinámicas

establecidas desde a administración. De feito, ese papel facilitador vai máis alá da simple colaboración de recursos humanos ou económicos, e debe entenderse como un rol nodal no contexto dunha acción creativa e relacional da sociedade civil e das administracións:

Ante esta orde de desafíos e oportunidades, a Administración estaría chamada a xogar un papel facilitador. O seu rol habería ser o de estrutura de apoio posibilitadora da fluidez e regularidade dos dinamismos e o de garante da reabsorción das dinámicas innovadoras. A posibilidade de experimentar, innovar e transformar é un reto no que se funde a aspiración ao cambio coa eficiencia operativa (Bouzada, 2006: 20).²

En segundo lugar, consolidar a consideración das políticas lingüísticas como eixe transversal na actuación do Goberno galego desde a área de Educación e Ordenación Universitaria.

E, en terceiro lugar, aplicar estratexias e recursos que aseguren a eficacia das actuacións e da boa receptividade e implicación das sociedade no proceso. Neste caso, a utilización dos procedementos e estratexias da planificación lingüística permite xestionar os procesos que teñan como obxectivo lograr pasos efectivos no avance social da lingua galega.

De acordo co ata aquí dito, o punto de partida da actual política lingüística bebe de dúas fontes fundamentais. Por unha banda, unha planificación lingüística que busca estratexias planificadoras creativas e orixinais e que ten como eixe central a dinamización sociolingüística; e o traballo en rede de maneira coordinada: multiplicar esforzos e resultados, aproveitar recursos e avanzar en conxunto.

En todo caso, cómpre indicar que a utilización da planificación lingüística, coa súa lóxica de organización e racionalización, non implica a renuncia a un elemento clave e elemental para asegurar o futuro do idioma: a vinculación afectiva e expresiva con el e cos referentes que evoca.

Polo tanto, esta etapa baseámola principalmente na procura dunha dinamización efectiva da lingua e na implicación dos axentes dos diferentes sectores da sociedade galega no proceso de promoción lingüística con vistas a unha necesaria ampliación de ámbitos de uso que posibiliten vivirmos en galego.

Liderar, consolidar e aplicar son tres actividades que deben ir acompañadas da procura do máximo consenso e aceptación social posible. Isto non é máis que asentar unha base na que o conxunto da cidadanía se sinta cómoda e implicada na

2 Bouzada, Xan, 2006. «Os retos da sociedade civil». *Tempos Novos* 104: 18-20.

promoción da lingua galega. Non se trata, evidentemente, de facer que exista unha única idea do papel da lingua galega, senón que procuremos chegar a unha base de acordo (un substrato común) para poder promovela e lograr ampliar o seu uso, que é a maneira de garantir o seu futuro.

Todos entendemos a discrepancia partidista, e as consecuencias que isto ten en termos políticos. Pero o que o pobo galego non nos vai perdoar é que non sexamos capaces de deixar a un lado as lexítimas aspiracións partidistas cando da lingua galega, e especialmente do seu futuro, se trata. O idioma é a base da nosa convivencia como pobo, e tanto os desencontros do pasado como as liortas do presente non deben facernos perder de vista os obrigados encontros nos que deberemos embarcarnos no futuro inmediato.

E, por outra banda, temos claro que este traballo non é doado e que o futuro da lingua non está só na man dos órganos do goberno. Por iso necesítase a disposición de todas as forzas sociais e políticas, que entendan esta necesidade de traballar xuntos, e mais da propia cidadanía, que se sume ao proceso.

3. A POLÍTICA LINGÜÍSTICA NO ÁMBITO DO ENSINO NON UNIVERSITARIO

Desde os anos oitenta, co inicio da xeira autonómica, o modelo lingüístico da educación en Galicia estableceu como obxectivo que todo o alumnado acadase un coñecemento semellante e pleno das dúas linguas oficiais (galego e castelán), e que os centros educativos contribuísen ao mantemento e dignificación da lingua galega. Estes dous obxectivos enmarcábanse no respecto e aplicación da Constitución española, do Estatuto de Autonomía de Galicia e da Lei de normalización lingüística, documentos legais que impulsaron a cooficialidade do galego e do castelán, a non discriminación por razón de lingua e a promoción activa da lingua propia de Galicia.

Chegados a este punto cómpre facer unha análise global da situación actual. Partimos do comezo dunha nova lexislatura que trouxo canda ela unha nova concepción das necesidades da lingua no ensino e dun novo Goberno con liñas e accións novidasas en materia de política lingüística.

- a) Por unha banda, o anuncio da mudanza do Decreto 124/2007, actualmente en vigor. Isto implica unha actualización da lexislación lingüística, na busca da chegada ao máximo consenso social e a unha nova realidade progresiva en cuxo horizonte se albisca unha necesidade real de potenciación do plurilingüismo.
- b) Por outra banda, a realización dunha consulta ás familias, a través da cal fose posible coñecer a opinión destas acerca de diversos aspectos relacionados co uso das linguas oficiais como vehiculares no ensino, co obxectivo de encami-

ñar o novo decreto cara a esa realidade. A consulta ás familias realizouse ao longo de xuño de 2009, e os seus resultados foron presentados a finais de xullo do mesmo ano.

- c) Finalmente, a audiencia das diferentes voces sociais: familia, profesorado, entidades educativas e axentes sociais diversos implicados nunha concepción da educación como un proxecto compartido por toda a sociedade galega.

Con respecto aos resultados da consulta ás familias realizada en xullo de 2009, estes demostraron o interese e implicación de pais e nais nas decisións que atinxen ao sistema educativo para os seus fillos e fillas en materia lingüística. A opinión expresada polas familias reafirmou a necesidade de revisar o marco legal que regula as linguas como elemento vehicular do ensino. As respostas das familias no seu conxunto fan evidente que a sociedade galega se reafirma bilingüe e, particularmente no ciclo de infantil, onde a participación foi máis alta, débese valorar como un feito positivo que as familias opten maioritariamente por preferir que os seus fillos e fillas desenvolvan o proceso de aprendizaxe da lectura e da escritura nas dúas linguas oficiais, en galego e en castelán, malia que maioritariamente os rapaces e rapazas teñen o castelán como lingua inicial. En primaria e secundaria inclínanse cara a un ensino maioritario en castelán, se ben arredor do 40% se decanta porque as materias e os libros de texto estean tamén en galego. E nos ciclos formativos, a maioría dos pais e nais están a favor de que se empreguen as dúas linguas nas materias, o cal nos pode estar indicando que a competencia nas dúas linguas é percibido como un activo para o mundo laboral, cara ao que está enfocada esta formación.

En termos de valoración desta consulta ás familias, é necesario facer fincapé en que os datos extraídos sinalan que a lingua galega non se percibe tan útil como a lingua castelá nas etapas de primaria e secundaria e aí entra en xogo, entre outros, o papel da Administración e a súa responsabilidade (recordemos que se trata dunha responsabilidade que non é exclusiva, como xa dixemos na primeira parte deste relatorio).

Existe vontade do Goberno de cambiar esta percepción social de minusvaloración do galego con respecto ao castelán, unha vontade na que hai que adaptar a promoción da lingua aos desafíos e aos retos do século XXI nunha aposta pola reflexión, polo consenso e polo traballo conxunto cos diferentes axentes implicados, xa que un proxecto colectivo desta envergadura non se pode construír sen termos en conta esa diversidade.

Como produto de todo isto, decídese desenvolver un modelo plurilingüe de calidade no que se aposta polas linguas estranxeiras, principalmente o inglés, e se proxecta un novo marco legal para o ensino en Galicia baseado nos seguintes aspectos.

En primeiro lugar, o novo marco normativo debe ofrecer garantías dunha competencia semellante nas dúas linguas oficiais. Así, búscase dar cumprimento ao mandato da Lei de normalización lingüística, tal e como queda establecido no artigo 14.3, de que o alumnado acade un coñecemento semellante nas dúas linguas oficiais. Para iso, prevese establecer un equilibrio de horario semanal e de relevancia das materias para impartir nas linguas oficiais.

Con ese fin, procurárase establecer un equilibrio cuantitativo no tocante ao horario semanal dispensado en galego e en castelán, e tamén un equilibrio cualitativo, no tocante ao contido das materias que se van impartir en galego e en castelán.

Cómpre sinalar que sería moi interesante o establecemento dalgún tipo de procedemento de avaliación que permitese coñecer o nivel de competencia lingüística acadado nas dúas linguas oficiais polo alumnado de educación primaria e de educación secundaria obrigatoria, como mecanismo de garantía da consecución progresiva dunha competencia semellante en ambas as linguas oficiais.

Ademais do estritamente curricular, concretado en materias e en horas semanais, a adquisición dunha competencia en lingua galega, igual á acadada en lingua castelá, vaise conseguir co traballo realizado desde os centros educativos para que a lingua galega teña visibilidade na súa vida diaria, así como a través das actividades que se realizan de extensión cultural e a través dos equipos de dinamización.

En segundo lugar, débese asegurar a promoción e extensión do uso da lingua galega, mediante o fomento activo e transversal do galego nas actividades educativas e na sociedade. Nesta dirección hai tres aspectos nos que cómpre afondar: a elaboración do proxecto lingüístico de centro, o traballo dos equipos de dinamización lingüística e a promoción do galego como lingua principal da Administración educativa.

Con respecto ao labor dos equipos de normalización e dinamización lingüística, este segue constituíndo un pilar imprescindible da extensión do galego na vida dos centros educativos. A experiencia dos equipos é longa e segue sendo especialmente necesario animar a desenvolver liñas de actuación e experiencias que, no marco das actividades de fomento do galego nos centros, axuden a consolidar referentes de prestixio en lingua galega.

En terceiro lugar, cómpre ter en conta a opinión das familias na definición de estratexias de convivencia lingüística. A potenciación da participación das familias, unha peza clave e central para que o proceso educativo, no tocante ás linguas e aos modelos plurilingües, teñan eficacia, éxito e consenso social.

En cuarto lugar, é preciso impulsar o imprescindible plurilingüismo educativo. A realidade social, cultural e laboral europea lévanos a redefinir os modelos

de adquisición das linguas, que capaciten o alumnado no dominio de linguas estranxeiras, e sempre sen descoidar a correcta e plena aprendizaxe das linguas oficiais. Apostamos daquela por un ensino plurilingüe en galego, en castelán e en linguas estranxeiras, principalmente en inglés. Esta era, sen dúbida, unha materia pendente no camiño por nos adaptar ás novas necesidades da cidadanía galega.

E, en quinto lugar, sería interesante que o novo marco regulador permitise un certo grao de flexibilidade na súa adaptación aos diferentes contextos, tendo en conta a realidade lingüística dos diferentes centros educativos, a súa situación sociolingüística de partida, a competencia lingüística do profesorado, a implicación do centro en proxectos innovadores de revitalización do galego, etc.

4. REMATE

Como ben se pode deducir de todo o ata aquí mencionado, as liñas principais da actual política lingüística da Xunta de Galicia resúmense en cinco grandes principios de acción transversal no contexto social e institucional actual:

- Pacto lingüístico, na busca da cooficialidade plena e real das dúas linguas de Galicia e do respecto ao principio de invidualidade nas comunicacións non institucionalizadas.
- Promoción activa e multidimensional da lingua galega, á que cómpre dedicar un esforzo especial, compartido e contínuo no tempo.
- Adecuación ao momento histórico e ás vontades e necesidades da cidadanía. Este obxectivo está dirixido a apostar decididamente polos espazos sociais nos que a lingua xoga a súa transcendencia (especialmente a transmisión familiar, a mocidade, os espazos urbanos e as novas tecnoloxías).
- Desenvolvemento de estratexias e proxectos que primen a transmisión interxeracional da lingua e a ampliación dos repertorios lingüísticos nas franxas de idade máis novas.
- Rexeitamento de estratexias partidistas: a promoción lingüística debe ser transversal e integradora porque a nosa lingua é a empresa de toda a sociedade galega.

A grande maioría da sociedade galega aposta por un galeguismo cordial, integrador e aberto, e a finalidade que perseguimos é a de desenvolver unha política lingüística centrada, dirixida á ampla maioría de galegos e galegas que queren vivir nunha sociedade plurilingüe que promociione activamente a lingua galega.



Palabras que non leva o vento: Planificación lingüística para a contorna educativa de Burela. A lingua como cerne dunha rede social

CRISTINA LOUREIRO RODRÍGUEZ¹

IES Perdouro, Burela

O presente relatorio ten como obxectivo dar a coñecer o proxecto de innovación lingüística en lingua galega «Arquivo documental de Burela», que desde o ano 2005 se está a desenvolver con éxito no centro IES Perdouro.

Trátase dun proxecto de planificación lingüística que, a diferenza doutros traballos destas características, non ten como obxectivo recrear o pasado, senón crear futuro para a lingua ao incentivar o seu uso na escrita e fortalecer a rede social cohesionada mediante o idioma. O arquivo documental ten como obxectivo visibilizar o uso escrito do galego nunha comunidade con máis dun 80% de galegofalantes en que non está ritualizado o uso oral da lingua, mais si o escrito.

A seguir describirase o traballo realizado por un equipo multidisciplinar formado por 38 docentes do centro (un 60%), factor decisivo na súa posta en marcha e posterior éxito.

Tamén se dará conta das accións xa levadas a cabo e dos froitos xa recollidos deste plan de intervención xa premiado tres veces pola Xunta de Galicia.

¹ O texto deste relatorio, elaborado pola profesora Cristina Loureiro Rodríguez, coordinadora do Proxecto de Innovación do IES Perdouro durante o curso académico 2008-2009, foi exposto nas Xornadas polo profesor Bernardo Penabade.

1. UN PROXECTO PARA UNHA REALIDADE CONCRETA. DESCRICIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

O punto de partida para a programación do proxecto Arquivo Documental de Burela foi a realización e a análise do estudo sociolingüístico do centro e a súa contorna, que aquí se presenta.

O IES Perdouro de Burela (con oferta educativa de ESO, bacharelatos tecnolóxico e de Humanidades e Ciencias Sociais; programas de cualificación profesional inicial; e ciclos formativos de Perruquería, Mecanizado, Administración e Electrónica) recolle alumnado preferentemente do centro urbano deste concello monoparroquial.

No primeiro ciclo de ESO, o alumnado procede do colexio de referencia, o CEIP Virxe do Carme, con algunhas incorporacións de inmigrantes (especialmente de procedencia caboverdiana e suramericana). No segundo ciclo desta etapa, prodúcese unha continuidade, só matizada pola incorporación de novos inmigrantes e ocasionalmente de alumnado tamén burelao, procedentes dos colexios privados de Foz.

No nivel de bacharelato, súmanse mozos e mozas dos concellos de Xove, Cervo e Alfoz.

Nos ciclos formativos, a procedencia do alumnado é máis diversa. Nestas especialidades de formación profesional, o IES Perdouro recibe matrícula de toda a comarca comprendida entre Viveiro e Ribadeo.

O panorama sociolingüístico da comunidade educativa deste centro presenta unhas características especiais, totalmente diferentes das que se poderían esperar en función da extrapolación do coñecemento dos usos lingüísticos imperantes nas comunidades educativas de centros homólogos doutras comarcas.

1.1 Burela: unha aldea de 10 000 habitantes

Conforme foi xa sinalado, Burela é un concello monoparroquial, totalmente urbano, que reúne unhas 12 000 persoas, coa media de idade máis nova de toda a comarca.

En función dos coñecementos apriorísticos, o hábitat urbano e a incorporación de persoas procedentes doutras comunidades españolas (preferentemente de Asturias e Castela-León) poderían implicar un baixo e decadente uso da lingua galega. A realidade, porén, é ben diferente: a poboación burelá presenta un dos máis elevados niveis de uso espontáneo do noso idioma. Nos patios das escolas ou dos institutos, nos parques e nos locais de ocio frecuentados pola mocidade, o galego é a lingua ambiental imperante.

Con todo, o elevadísimo nivel de uso espontáneo da lingua galega contrasta coa presenza aínda insuficiente do código escrito. Ao estilo do que ocorre con algunhas linguas amerindias, v. gr. o caso do guaraní no Paraguai, o galego en Burela óese, mais visualízase menos.

Salvo as ocasionais publicacións escolares, editadas con motivo da celebración do Día das Letras Galegas, en Burela existen poucos medios de comunicación local escritos en galego. Polo momento, na Igrexa a liturxia é oficiada en castelán e o mesmo ocorre co catecumenado. As asociacións culturais orientan a súa programación ás actividades de carácter lúdico-recreativo, incluíndo só moi excepcionalmente algún acto destinado á divulgación bibliográfica.

O conxunto do alumnado –salvo casos particulares– só recibe os referentes de expresión escrita en galego nas aulas dos centros de ensino (libros de texto e obras de lectura obrigatorias) e nas actividades de animación á lectura incluídas na programación cultural do Concello.

1.2 Perfil do uso lingüístico do profesorado

O cadro de profesorado do IES Perdouro, formado por 63 docentes, presenta os seguintes grupos, en función do uso lingüístico de cada un deles:

a) **Monolingües en castelán** (ØØ //AB). Pertencen a este grupo profesores e profesoras procedentes doutras comunidades españolas así como docentes galegos provenientes de ambientes desgaleguizados en xeracións anteriores. É un grupo en regresión.

b) **Pseudo-bilingües diglósicos** (AØ//BA). Adscribíense a este grupo (tamén en regresión), docentes procedentes de grupos sociais cuxa lingua funcional é o galego e que por diversas razóns non completaron o coñecemento da súa lingua espontánea coa formación no código escrito.

c) **Pseudo-bilingües aditivos** (ØB//AB). Son os docentes procedentes de grupos sociais desgaleguizados en xeracións anteriores, que non teñen o galego como lingua funcional espontánea, mais que recuperan o seu uso por vía culta. Traballan con textos en galego e transmiten actitudes positivas en favor do idioma e do seu proceso de recuperación. É un grupo en expansión.

d) **Bilingües primarios** (AB//BA) ou **secundarios** (BA//AB). Son tamén grupos en expansión, que transmiten novos modelos de uso.

1.3 Perfil do uso lingüístico das familias

O 81% do alumnado do IES Perdouro procede de familias cun uso lingüístico espontáneo e homoxéneo en galego. Con independencia de que os proxenitores recibiran ou non ensino-aprendizaxe da lingua galega na súa etapa escolar, o habitual é que pertencen ao grupo de semi-bilingües diglósicos (AØ//ØB) ou ao de pseudobilingües diglósicos (AØ//BA), ademais da minoría privilexiada con competencia bilingüe (AB//BA).

Un 10% do alumnado procede de familias orixinarias de fóra de Galiza, ben doutras comunidades do Estado español, ben doutros países do resto do mundo. Salvo no caso dos países das áreas lusófona e andina, son familias con uso lingüístico espontáneo e homoxéneo en castelán.

Facemos unha advertencia con respecto á área andina, porque algunhas familias procedentes desta –chegadas a Burela para traballaren na pesca– utilizan espontaneamente as súas respectivas linguas amerindias (caso do guaraní e o quechua).

O 9% restante corresponde a familias mixtas, nas cales unha parte é de procedencia galega e a outra ten a súa orixe noutras comunidades españolas ou en Portugal. Incluímos tamén aquí os casos de familias galegas con usos lingüísticos compartimentados.

1.4 Perfil do uso lingüístico do alumnado

En función do seu uso lingüístico habitual, o alumnado do IES Perdouro pode ser clasificado en dous grupos:

a) Uso maioritario do castelán. É un colectivo próximo do monolingüismo. O seu uso da lingua galega redúcese ás actividades académicas na materia de lingua e literatura galegas e naquelas outras con docencia e material de apoio no noso idioma. Representan un 14% do total do alumnado. Socioloxicamente proceden da inmigración interior (Asturias, Castela-León...) máis recente; da inmigración de países suramericanos de fala hispana (Colombia, Perú e Arxentina); de movementos internos da poboación galega (familias da Galiza Atlántica) que chegan a Burela para traballaren na sanidade, na pesca, no sector servizos ou na industria; e incluso doutros concellos da nosa comarca (Viveiro, Ribadeo, Cervo...).

b) Uso maioritario do galego (case de xeito exclusivo na expresión espontánea). É un colectivo bilingüe, con uso maioritario do galego por motivación contextual. Representan un 86% do total. Consideramos relevante indicar que, alén do segmento de alumnado que representa a continuidade na transmisión

interxeracional (81%), neste grupo incluímos un 5% de alumnos e alumnas que no ambiente escolar se socializan en galego mais que teñen outro idioma para o uso familiar (castelán, crioulo caboverdiano).

2. OS OBXECTIVOS

O Departamento de Lingua Galega e Literatura, autor e analista do estudo, localizou unha serie de déficits no uso normal da lingua e estudou a viabilidade de aplicar medidas para algún deles mediante unha planificación que proviñese do sector educativo e contribuíse, tanto para traballar os obxectivos xerais de ESO desde unha perspectiva pragmática, como para normalizar o uso do idioma na vila de Burela.

Os obxectivos didácticos que se fixaron como meta son:

- Valorar a lingua galega como propia de Galiza, comprendendo as circunstancias históricas que condicionaron a súa evolución.
- Analizar a realidade sociolingüística de Galiza, interpretando criticamente os factores que interveñen nela.
- Utilizar a lingua galega, oralmente e por escrito, como instrumento para a comunicación interpersoal e para a comprensión, análise e organización de feitos e saberes de calquera tipo.
- Utilizar a lingua galega para a comprensión, e para a elaboración, de informacións orais e escritas, atendendo ás características formais de cada unha delas.
- Analizar as linguaxes específicas dos textos formulísticos, publicitarios e xurídico-administrativos.
- Localizar e compilar documentos en galego emanados da sociedade civil burelá.
- Reunir os diferentes axentes sociais para coñecer as condicións de elaboración dos diferentes documentos.
- Formar unha rede social cos colectivos cidadáns que subscriban as novas normas de uso lingüístico propostas neste proxecto de innovación.

Mais para que o proxecto do Arquivo documental de Burela fose viábel foi necesario fixar uns obxectivos estratéxicos claros e atinxíbeis:

- Catalogar e clasificar estes documentos en función de criterios temáticos e cronolóxicos, segundo os modelos establecidos.
- Socializar a existencia do Arquivo Documental, como fonte de coñecemento da tradición local e de consulta de modelos como fonte de apoio á elaboración de novos textos.

- Dispoñer para consulta ou para conseguir documentos-modelo do tipo necesario o arquivo na súa forma virtual, ampliando e mantendo o sitio web². Nesta páxina consta o nome das persoas a quen dirixirse en caso de calquera outra consulta máis específica e un teléfono de contacto no centro para facilitar as informacións requiridas.
- Elaborar propostas de actividades didácticas para o aproveitamento pedagóxico do Arquivo Documental nas aulas.
- Sensibilizar a sociedade na importancia da redacción en galego da documentación pública e privada.
- Avaliar a influencia do plano de actuación sociolingüística no nivel de uso do galego na produción textual xerada en Burela.

3. BASES TEÓRICAS SUBXACENTES Á FORMULACIÓN DO PROXECTO

O Departamento de Lingua Galega e Literatura traballa en todo momento tendo presente a idea de que a lingua, como produto social, é patrimonio dos seus falantes. Mais ese patrimonio, que conserva a forma de ver e entender o mundo da comunidade, mantense na medida en que se mantén a súa utilidade e o seu uso non supón un conflito. A salvagarda da lingua conséguese coa normalización do seu uso en todos os ámbitos da vida do falante.

A idea chave para a preservación do galego en Burela é que os seus falantes teñan claro que parte importante do que os uniu até o momento e que os une, converte en comunidade e, polo tanto, mellora a súa calidade de vida, é a lingua. Esta é o cerne dunha rede social á que están vinculados afectivamente, séntense burelaos e non renuncian a esta condición, por iso adaptaranse ás normas que a súa comunidade lles esixa, entre elas as dos usos lingüísticos.

Até o momento, como se observou no estudo sociolingüístico, a lingua maioritaria que se sente en Burela é o galego; é a lingua de cohesión social, a máis útil nas interlocucións orais. Claro exemplo disto é que os inmigrantes mellor adaptados son aqueles que aprenderon o idioma. Día a día nas aulas obsérvase isto: aqueles alumnos e compañeiros vindos de fóra que usan a lingua galega, independentemente de que manteñan hábitos da súa cultura de orixe, son un máis, xa son dos «seus» e non dos «outros», polo que acadar o éxito social é para eles máis doado.

2 Vid. <<http://centros.edu.xunta.es/iesperdouro/prinli06/pilindex.htm>>.

Coa idea de evitar a perda deste vínculo e potenciar a súa fortaleza, o Departamento marcou como obxectivo crear un proxecto que mellorase a competencia escrita en galego, tanto no ámbito máis pragmático como no perceptivo, xa que este é un dos déficits detectados que pode terminar por deteriorar esta relación lingua-comunidade.

En Burela, cando se fala cun veciño, fálase en galego; mais cando no portal aparece unha notiña para avisar dunha reunión, esta está escrita en español. A maioría da poboación da vila non emprega na escrita o galego porque non é un hábito instaurado, non forma parte do seu sentido común. Isto débese a que a lingua de alfabetización foi durante moitos anos unicamente o español. Para facilitar a modificación deste hábito é necesario dar visibilidade a modelos que sirvan como pautas para a creación de novos textos. Ademais, os novos falantes para formárense precisan dun modelo de referencia polo que é necesario dotar de exemplos o seu día a día na vila.

Outra tarefa que cómpre realizar para potenciar esta mudanza é mellorar a percepción da competencia escrita en lingua galega, xa que a xente, á hora de escoller, selecciona a lingua en que se sente máis competente, percepción que pode non corresponder coa realidade. No caso da lingua escrita, a tendencia é escoller o español por ter sido historicamente a lingua de ensino. Sinálese ademais que esta competencia é un ámbito moi valorado pola comunidade e a detección de erros leva asociada desprestixio social.

Eventos como a exposición «Lingua escrita: palabras que non leva o vento» ou do documental *Modelo Burela* son instrumentos para mellorar a percepción dos individuos no que se refire ás súas habilidades lingüísticas, e potenciar a relación socio-afectiva coa lingua.

O equipo considera tamén que para realizar unha intervención nunha comunidade é necesario falar cos diferentes grupos que forman parte dela e facelos partícipes, por iso o proxecto presentado a seguir fíxose con e para a vila de Burela, e dentro dela a comunidade educativa funciona como axente e obxecto do cambio.

Tívoise en conta que a lingua nunca pode ser un obstáculo, por iso o equipo decide funcionar non só como mediador senón tamén como fonte de asesoramento lingüístico.

4. POSTA EN MARCHA E FUNCIONAMENTO DO PROXECTO DE INNOVACIÓN «ARQUIVO DOCUMENTAL DE BURELA»

O arquivo documental recolle o corpus de documentos civís en galego xerados pola sociedade burelá. O equipo ten que activar e xestionar o funcionamento do arquivo, así como elaborar estratexias coa pretensión de visibilizar o uso da escrita en lingua galega para lexitimar e exemplificar futuros usos.

Unha vez expostos os obxectivos ao grupo de traballo, as primeiras accións levadas a cabo polo equipo docente foron a elaboración do catálogo de documentos para recoller e da ficha de recolla, así como a creación dun espazo virtual dentro do web do centro para a localización do arquivo virtual.

A recolleita do arquivo documental funciona como medida tendente a cuestionar entre a comunidade escolar os hábitos diglósicos da poboación burelá; por iso os axentes implicados na recolla de materiais foron e son os alumnos e alumnas do centro, aos cales o profesorado do equipo de traballo lles explicou os obxectivos do proxecto, que materiais tiñan que procurar e como tiñan que presentalos, cubrindo unha folla de rexistro de localización textual.

Alén desta aula non formal de sociolingüística, a elaboración do arquivo contribúe para pór en destaque que un dos materiais fundamentais na conformación da rede social formada pola comunidade burelá é o idioma.

Esta primeira activación de axentes da rede formada polo alumnado do IES Perdouro increméntase indirectamente coa implicación das familias e outros achegados. Isto supón a primeira posta en coñecemento do proxecto á comunidade mediante a técnica de «a viva voz».

O catálogo dos documentos para recoller para o arquivo é o seguinte:

1. Convites de celebracións (vodas, bautismo, comuñóns, aniversarios, etc.)
2. Necrolóxicas (publicadas en xornais, radiadas ou distribuídas por funerarias)
3. Documentos notariais: compra-vendas, arrendamentos, doazóns, etc.
4. Actas de reunións de:
 - a) colectivos culturais, deportivos, xuvenís, políticos, etc.
 - b) actas de claustros de profesorado de escolas e institutos
 - c) actas de consellos escolares
 - d) actas de reunións veciñais (condominios)
5. Publicidades comerciais (folletos, dípticos, anuncios de xornais, publicidade radiofónica e/ou televisiva, etc.)

6. Edicións bibliográficas
7. Publicacións periódicas

Seguindo as follas de rexistro de localización textual, profesorado e alumnado catalogan os materiais de arquivo, que fican localizados fisicamente na aula 114 do centro. Dentro do equipo, outro grupo dixitaliza os documentos empregando tecnoloxía dispoñíbel no instituto (escáner e fotografía dixital) e sóbeos á Rede. Este aspecto é fundamental para o mantemento do arquivo virtual ao que todo o mundo pode acceder mediante a páxina web do centro.

Cada curso académico expónse o programa de actividades a todo o profesorado disposto a colaborar e entrégase a Guía de Recollida ás persoas de nova incorporación. Alén diso, o profesorado participante entrega nas aulas a guía e explícalle o programa ao novo alumnado.

Co fin de divulgar o proxecto, en xuño de 2007 o equipo monta a exposición «Lingua escrita: palabras que non leva o vento», aberta ao público entre o 13 e o 29 de xuño. O profesorado do Seminario de Lingua Galega e Literatura realizan visitas guiadas cos seus alumnos nas que se reflexiona sobre o significado dos materiais recolleitos e as lagoas que sinalaban no uso da lingua. Tamén participan nestas visitas guiadas numerosos representantes dos colectivos sociais de Burela, feito que ten como consecuencia a localización de novos documentos de carácter moi importante.

As datas de apertura e clausura, así como o período en que permanece aberta, son comunicadas ás diferentes entidades sociais de Burela e aos medios de comunicación. Toda a comunidade escolar recibe información escrita e convite para asistir a esta exposición.

Outra das actividades levadas a cabo no seo do proxecto para este ano é o «Foro de Debate», un faladoiro sobre o uso da lingua nas actividades litúrxicas da parroquia de Burela, para o que parte dos materiais localizados, que contou coa participación do párroco Ramón Marful e os alumnos de primeiro de bacharelato do centro, orientados polos profesores Antón Niñe e Bernardo Penabade, coordinador do proxecto.

O 27 de xuño de 2007 ten lugar o primeiro «Encontro dos Protagonistas» da expresión escrita en Burela. Con este acto téntase homenaxear os verdadeiros axentes da normalización lingüística coa entrega dun agasallo, no cal figura unha cita textual alusiva ao tema central do proxecto. Este obsequio elabórase o obradoiro da Fundación de Discapacitados, o que se fai constar expresamente durante a entrega.

O «IIº Encontro de Protagonistas» celébrase na Casa da Cultura de Burela o día 15 de novembro do mesmo ano. No acto preténdese dar protagonismo a todos os sectores sociais da localidade, aínda que esa participación implique unha menor vistosidade do evento. O profesorado participante no proxecto ocúpase da infraestrutura (acomodación, luces, apoio informático...). Na presentación do espectáculo e no recitado de poemas participan alumnos e alumnas. Os criterios son os seguintes: igualdade entre os xéneros, equilibrio entre falantes iniciais e neofalantes, representación de todos os niveis educativos e especial protagonismo para os inmigrantes. Na parte artística colabora unha nutrida representación dos músicos de Burela. Abre o acto a banda de percusión Dambara, dirixida por Albano González Cancio; a seguir actúan as cantoras Melisa e Iria, ambas alumnas do IES Perdouro; e cerra o acto a Burela Blues Band, dirixida por Israel Arranz. Entréganlles os premios aos protagonistas da normalización representantes dos equipos directivos e das ANPA de todos os centros educativos de Burela (Virxe do Carme; Vista Alegre; IES Monte Castelo; IES Perdouro e Escola Infantil Municipal). Dáselles especial protagonismo ás asociacións de nais e pais. Entre as persoas premiadas e entre o público está unha representación da cidadanía local: partidos políticos, asociacións culturais, comercio e empresa, parroquia, letras e artes...

O froito máis prezado recollido neste ano é o Proxecto de Planificación Lingüística Municipal. O día 16 de novembro, a xunta de portavoces do Concello de Burela dirixese ao centro educativo para interesarse polo proxecto premiado, por se resulta de interese para elaborar un proxecto de planificación lingüística municipal. Catro días máis tarde, o día 20 do mesmo mes, unha comisión presidida pola vicedirectora, Karina Parga, entrégalle ao cronista oficial da localidade diversas copias do Proxecto de Innovación. Á súa vez, o cronista oficial transmítelles unha copia a cada un dos representantes das forzas políticas representadas no Concello. O acto público celébrase no salón de plenos do consistorio. No mesmo mes, o conxunto das tres forzas políticas encargan ao Grupo de Innovación Lingüística do IES Perdouro a adaptación do proxecto escolar para o converter en Proxecto de Planificación Lingüística Municipal. Este grupo traballa en colaboración co alcalde, a tenente-alcalde, a concelleira de Normalización Lingüística e outros dous concelleiros, estes en representación do grupo da oposición municipal. O día 22 de abril a Comisión municipal aproba por unanimidade o documento elaborado en colaboración polo IES Perdouro e a representación do Concello. Ás 13 horas é presentado publicamente aos medios de comunicación e aos representantes da totalidade dos colectivos sociais de Burela, nun acto celebrado tamén no Salón de Plenos do Concello. Finalmente, o día 24 de abril o Pleno municipal aproba por

unanimidade o primeiro Proxecto de Planificación Lingüística Municipal que vai aplicar un concello galego.

Iníciase neste segundo ano de proxecto a realización de entrevistas. Unha vez localizados os textos, hai que entrar en diálogo cos seus protagonistas para recoller a contextualización. Estes encontros son gravados en soporte audiovisual e serven para a redacción de textos explicativos de cada un dos elementos da base documental. Desta experiencia tan enriquecedora xurdiría no futuro a idea de producir un audiovisual.

O equipo realiza unha radiografía lingüística do comercio e da empresa burelá e obtén un inventario das empresas que comunican en galego para así seguir a completar o arquivo. Envía unha carta aos comerciantes e distintos membros do equipo, dependendo do horario de atención, realizan unha visita e cobren un cuestionario.

Begoña R. Muñiz, xefa do departamento de Perruquería e Estética, coordina, dentro do proxecto, un estudo do sector da perruquería e estética na comarca da Mariña que achega datos sobre os seus usos lingüísticos: uso oral espontáneo, uso no nome do negocio, na publicidade, na rotulación, etc.

Tamén se poñen en marcha as sesións de dinamización coas que se trata de manter contacto cos sectores sociais da localidade (clubs deportivos, asociacións culturais, colectivos xuvenís...) para: a) completar o arquivo documental e b) planificar actividades de normalización lingüística. Delas xorde un modelo de convenio de colaboración asinado coa SD. Burela, que lle permite ao club afrontar a súa galeguización integral (rotulacións, locucións no estadio, publicidade, etc.) e éntrase en contacto coa Garda Civil e co Hospital da Costa. Ademais o Seminario de Lingua e Literatura Galegas e o Equipo de Normalización Lingüística do IES Perdouro manteñen unha estreita colaboración con diversas entidades públicas e privadas do mesmo concello. Son numerosas as iniciativas de realización conxunta nos últimos anos, impulsadas polo centro educativo e apoiadas polas outras entidades ou, á inversa, impulsadas por outras entidades que solicitan a colaboración do instituto. Para a implementación deste programa preténdese continuar colaborando coas seguintes entidades (sen prexuízo de ampliar a nómina durante o desenvolvemento do proceso): centros de ensino (Escola Infantil Municipal; CEIP Virxe do Carme; CEIP Vista Alegre; IES Monte Castelo); clubs deportivos (Escolas Deportivas Municipais; S.D. Burela; Burela F.S.); asociacións culturais (C. C. Buril; S. R. D. Leducia; A. C. Os Matos; A. X. Palestina; Asociación Tabanka); Confederación de Empresarios Lucenses (Delegación local de Burela); Confraría de Pescadores e Asociación de Armadores (ABSA); Concello de Burela; partidos políticos e sindicatos con implantación local; parroquia de Burela; notaría e imprentas.

Durante todo este tempo o equipo non deixa de traballar na súa área de comunicación. A redacción e envío de notas informativas aos medios para a divulgación do proxecto é considerada unha actividade esencial para a socialización na localidade. Se o traballo non é visíbel, dificilmente un proxecto destas características conseguirá atinxir os seus obxectivos.

No primeiro trimestre do curso 2008-2009 márcase como obxectivo prioritario a divulgación do proxecto e son varias a aparicións nos medios escritos, locais e autonómicos, e na radio. Estas veñen a completar as xa múltiples aparicións nos xornais (recollidas no arquivo hemerográfico do centro) e as reportaxes exhibidas no soporte máis mediático, na TVG e Localia.

Alén disto, o proxecto é exposto ante máis de cincocentos docentes nas sete cidades galegas dentro do III Seminario de Dinamización Lingüística. Responsábeis dos equipos de varios centros interésanse en obter información para analizar a viabilidade da súa posta en marcha noutras vilas galegas.

Mais o feito máis sobresaliente deste período é a longametraxe *Modelo Burela*, dirixida por Matías Nicieza, estreada na Casa da Cultura de Burela o 17 de decembro de 2008. Nela recóllese unha visión de Burela a través do testemuño de 52 experiencias lingüísticas que reflicten todos os grupos sociais da vila.

Unha demostración da necesidade de dar a coñecer os logros do proxecto é o feito de que o día da estrea, ao saír do salón de actos e a raíz dos contidos mostrados, xa se achegaron aos responsábeis do documental varias persoas para achegar novos documentos de datas anteriores aos localizados até o momento.

O Arquivo Documental de Burela non é só un arquivo, é fundamentalmente o aproveitamento da enerxía xurdida ao activar os verdadeiros axentes normalizadores, os usuarios da lingua.

5. EQUIPO DE TRABALLO E PLANO DE FORMACIÓN

Un dos factores chave deste proxecto é o grao de implicación do equipo docente do centro: de 63 profesores e profesoras que forman o cadro de persoal do IES Perdouro, 38 traballan neste proxecto de innovación. Mais alá do número, tamén resulta moi enriquecedor o feito de que impartan docencia en diferentes niveis educativos (ESO, bacharelato e graos formativos) e moi distintas áreas de coñecemento (filosofía, lingua castelá e literatura, electrónica, mecanizado, perruquería, ciencias sociais, latín, administrativo, lingua galega e literatura, ciencias naturais, tecnoloxía, FOL, relixión, bioloxía, música, lingua francesa, física e química).

Para que un equipo tan multidisciplinar funcione, o proxecto contempla un plan de formación e actuación que se desenvolve en sesións dunha hora coloca-

das, salvo excepcións, despois das aulas de tarde para non distorsionar os horarios dos compañeiros. Nel, alén de presentar o plano de traballo anual, distribuír as responsabilidades por grupos e expoñer os criterios de catalogación e clasificación documental, trátase de preparar o profesorado para traballar na planificación sociolingüística do centro: análise sociolingüística da comunidade escolar, identificación e tratamento de prexuízos lingüísticos, cambio sociolingüístico e estratexias de dinamización.

6. AVALIACIÓN

Cada curso académico o proxecto de innovación leva a cabo un plano xeral de avaliación que abarca catro planos específicos destinados: a) a avaliación do proceso, b) a avaliación do plano de formación, c) a avaliación pedagóxica e d) a avaliación sociolingüística.

A avaliación do proceso, á parte de medir o nivel de consecución dos obxectivos xerais, inmediatos e finais, trata de clarificar como resultou: a) a participación do profesorado, especialmente dos membros do grupo; b) a participación do alumnado; c) a coordinación do proxecto; e d) a eficacia das sesións de traballo.

Na avaliación do plano de formación, loxicamente, participan unicamente os integrantes do grupo de traballo, que realizan un cuestionario previo e finalmente observan: a correcta adecuación de número de sesións e temporalización do plano de formación, o grao de validez das exposicións pedagóxicas e do material fornecido nas sesións teóricas, e a colaboración do CEFOR.

A avaliación pedagóxica realízana os integrantes do Seminario de Lingua Galega e Literatura Galegas para valorar: o grao de validez e utilidade dos recursos elaborados e a utilidade pedagóxica do Arquivo Documental.

A avaliación sociolingüística está destinada a medir a influencia do proxecto de innovación no uso lingüístico ambiental tanto en Burela coma no seu ámbito de influencia. Neste sentido, as probas de avaliación están orientadas a valorar: o número de visitas á exposición documental, o número de consultas do Arquivo, o número de visitas do sitio web en que se hospede o arquivo dixital e a influencia nos novos usos lingüísticos entre os sectores implicados.

7. CONCLUSIÓNS

Este programa de planificación e dinamización lingüística conseguiu pór en contacto os axentes integrantes da rede formada a partir do uso da escrita en ga-

lego/ uso normalizado da lingua, coa pretensión de que eles sexan agora os propulsores de novas iniciativas. As actividades melloraron a visión do uso do galego escrito e fortaleceron o vínculo socio-afectivo. Aínda que sexa moi modestamente, esta estratexia educativa está transformando os comportamentos sociolingüísticos da localidade.



Táboa redonda: Principios para un modelo lingüístico consensuado e estable para Galicia¹

LOIS FERRADÁS, F. DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN (*MODERADOR*)

CARME ADÁN (BNG)

GUILLERMO MEIJÓN (PSdG-PSOE)

ROMÁN RODRÍGUEZ (PP)

LOIS FERRADÁS

Boas tardes! Iniciamos a sesión da tarde destas «Xornadas de Linguas e educación en Galicia».

Nesta táboa redonda participan representantes dos tres grupos do Parlamento galego: Carme Adán, do Bloque Nacionalista Galego, BNG; Guillermo Meijón, do Partido Socialista de Galicia, PSOE; e Román Rodríguez, do Partido Popular, PP.

Estamos nunha situación de incerteza no ámbito lingüístico e educativo, pois aínda que hai normas en vigor, todos sabemos que se está reformulando o marco legal.

Para tentar organizar os discursos e abrir o debate vouvos formular algunhas preguntas.

¹ O texto que se presenta a seguir non é unha transcripción literal das intervencións habidas durante esta táboa redonda, senón unha adaptación do rexistro oral a unha obra destas características, realizada polos editores. Quen desexe escoitar a gravación completa desta táboa redonda, pode facelo a través do web do Servizo de Normalización Lingüística <www.usc.es/snl/dinamiza>.

- Sodes partidarios de que se constrúa un consenso político e social acerca da política lingüística ou seriades máis ben partidarios de manter a tensión do debate, de manter a lingua como problema?
- Sodes partidarios de manter o obxectivo que fixa a Lei de normalización lingüística da adquisición de competencias lingüísticas similares en ambas as linguas cooficiais, ou defendedes outro obxectivo e por tanto habería que revisar a Lei? O obxectivo debe ser formar cidadáns monolingües, bilingües, plurilingües...?
- Que papel debe desenvolver a escola na política lingüística? Debe reducirse toda a política lingüística á política lingüística escolar? Pódese pensar noutras medidas de promoción e fomento que non teñan que ver coa escola?
- Sodes partidarios de manter o modelo de integración que diseña tamén a propia Lei de normalización, ao prohibir a segregación do alumnado?
- Cal debe ser a presenza mínima do galego nas distintas etapas e ciclos da ensinanza? En que lingua empezar nos contornos castelanfalantes e nos contornos galegófonos? Quen debe tomar a decisión?
- Que facemos co Plan xeral de normalización lingüística?
- Pensades que é conveniente ser tan amables que non haxa ningún tipo de control da execución e dos resultados do que se vai facendo?

CARME ADÁN

O título desta táboa redonda é «Principios para a un modelo consensuado e estable». O certo é que en Galiza xa existe ese modelo consensuado e estable, mais que nun momento determinado se puxo en cuestión. Polo tanto, igual hai que falar non tanto dos principios senón dos finais: de como se chega ao final dos consensos.

Calquera lingua, e por suposto tamén a lingua galega, é unha das maiores riquezas para a identidade dunha cultura e dun pobo, e así o entendemos no BNG. Porén, nos últimos meses asistimos a un proceso de desafección da lingua, ao entendela como un problema, por parte de persoas con altas responsabilidades, como o propio conselleiro de Educación, que afirma do noso idioma que é «coma un filete duro, que o tomas ou o deixas».

Para o BNG a política lingüística debe ser unha política de consenso, e así o leva demostrado: aínda que non compartamos plenamente ou teñamos diferenzas

de matiz, fomos sempre quen de chegar a consensos, e deste xeito aprobamos o Plan xeral de normalización lingüística. Por unha banda, porque manter a tensión sobre a lingua prexudícaa; por iso mesmo debemos demostrar quen son os interesados en crearen e manteren a tensión que neste momento vivimos. Por outra banda, o PXNL nace como resultado dunha radiografía da vitalidade da lingua galega na sociedade: perda de falantes, perda de competencia lingüística en galego por parte da poboación máis nova... Nestas circunstancias, os obxectivos que marcan a lei e o PXNL, para o BNG, son obxectivos de mínimos para garantir a supervivencia da lingua galega.

En relación á formación da cidadanía no dominio de varios idiomas, penso que todos e todas coincidimos na súa necesidade e importancia. Mais existe unha diferenza importante entre aquelas linguas nas que formas o teu pensamento, nas que estruturas a realidade, nas que dis a realidade, no sentido amplo e conceptual, e aquelas outras que nun momento determinado se converten en ferramentas para a transmisión de contidos ou para a comunicación. O concepto de plurilingüismo que se manexa adoito agocha o debate sobre o concepto de cidadáns plurilingües e sobre as metodoloxías do ensino dos idiomas. A lingua galega é a lingua propia de Galiza; non podemos promover e esixir o mesmo nivel de competencia lingüística dun idioma estranxeiro, como o francés ou o inglés. Polo tanto, o coñecemento de linguas, e con mellor calidade, debería ser un obxectivo de calquera sistema educativo; cousa ben diferente é o coñecemento e o uso diario da lingua propia.

É certo que a normalización lingüística ás veces parece reducirse ao ámbito escolar. Cómpre lembrar que as políticas de normalización lingüística deséñanse para conseguir transformar unha situación de partida (no caso do galego, estivo prohibido no ámbito público, diminúe no ámbito do privado e padece unha escasa valoración social), de xeito que os usos sociais se acrecenten, que medre a competencia lingüística tamén para os ámbitos cultos e que medre a valoración social. Con ese obxectivo o papel da escola é determinante xa que, por unha banda, xoga un rol corrector de determinadas desviacións na sociedade, e por outra, fixa os marcos conceptuais do alumnado. Por outra banda, se o alumnado non ten unha competencia plena en lingua galega, dificilmente poderá decidir con liberdade (imos utilizar esta expresión tan á moda) os seus usos lingüísticos na vida cotiá e nos diferentes contextos. Se non ten os vimbios para poder empregala con rigor, con largueza en recursos lingüísticos, non poderá facer uso dela en espazos onde está minorizada, como a xustiza, as forzas e corpos de seguridade, os medios de comunicación, etc.

As políticas de normalización lingüística na escola permitiron desenvolver proxectos, textos, traducións e recursos didácticos. Aínda queda moitísimo por

facer, e de feito segue constituíndo unha eiva para os docentes pois adoita haber menos recursos e moitas veces son de difícil acceso. Nese senso gustaríame subliñar o proxecto das Galescolas, un proxecto educativo que, partindo dende Galiza e da realidade galega, pretendía tamén contribuír ao desenvolvemento de materiais pedagóxicos e curriculares para o ensino aos nenos e nenas máis pequenos, de cero a tres anos.

En relación aos modelos de integración ou de segregación de nenos e nenas nas aulas, o BNG só defende a escola inclusiva, sexa, por exemplo, en relación ao xénero, sexa en relación á lingua. Porén, debemos realizar unha reflexión sobre como realizar accións positivas nos ambientes ou contextos máis castelanfalantes, de xeito que o alumnado poida ter maior contacto co galego, como puido ser a experiencia dalgúns centros piloto a respecto do ensino infantil, ou as liñas en galego, pois é un boa metodoloxía para testar como acadar os obxectivos da política de normalización lingüística nestes contextos fundamentalmente castelanfalantes. É unha magoa que esas liñas experimentais se eliminen e queden sen avaliar con rigor, como corresponde ás políticas públicas; imaxino que estaredes de acordo, nunha Facultade coma esta.

Cal debe ser a presenza da lingua galega no ensino, preguntaba Lois. Nós partimos do consenso que se reflicte no Plan xeral de normalización lingüística e que despois se desenvolve no Decreto aínda vixente, e que marca un mínimo polo menos do 50%, pois a avaliación do modelo do anterior Decreto, que fixaba un mínimo do 30%, demostrou que non lle garantía competencia lingüística en galego abunda ao alumnado.

Aínda que no BNG consideramos que se efectivamente queremos garantir unha boa competencia en lingua galega, a lingua inicial da escola debería ser o galego, o Plan xeral de normalización lingüística tamén establece en que idioma comezar segundo os contornos. E nós asumímolo.

Que facemos co Plan de normalización lingüística? Se en 2004 conseguimos un consenso amplo das forzas políticas, con xenerosidade por moitas bandas (dende logo, por parte da forza que eu represento aquí, o BNG, así foi), non podemos neste momento pensar nun paso atrás. Pola contra, o que cómpre é que se desenvolva o PXNL, e neste senso apoiamos a resolución do Consello da Cultura Galega que reclama o desenvolvemento tamén consensuado do PXNL.

A posibilidade doutras medidas de protección e de fomento que non se dixeran ao ámbito escolar están, ao meu ver, relacionadas co control de resultados. Cada nova análise da realidade sociolingüística móstranos unha perda importante de falantes, a diminución do galego como lingua inicial e un dominio cada

vez menor do galego por parte de mozas e mozos das cidades galegas. Todo isto, en principio, parece un fracaso das políticas de normalización lingüística levada adiante ata agora. Despois pronunciará unha conferencia nestas Xornadas unha persoa que detén neste momento moitísima responsabilidade de goberno en relación á lingua e que cualificou con anterioridade as anteriores políticas lingüísticas como de baixa intensidade. Daquela, podemos considerar que durante anos se fixeron políticas que en moitos sentidos eran testemuñais, e cuxo obxectivo era, sobre todo, concienciar. E a concienciación é importante, mais ademais cómpre fornecerlle á cidadanía a posibilidade de vivir a súa vida cotiá en galego. Hoxe aínda é moi difícil poder ter unha relación na nosa lingua coa xustiza, coa sanidade, cos medios de comunicación, co tempo de ocio e de lecer... Xa que logo, existen moitos ámbitos para fomentar o uso da lingua galega, mais insisto en subliñar a importancia determinante do ensino e da escola: o fomento e a promoción da lingua galega noutros ámbitos estaría moi eivada sen competencia lingüística plena en galego, porque a poboación, aínda que así o quixese, non podería desenvolver a súa vida no noso idioma.

O final do consenso do PXNL prodúcese cando se asumiu desenvolvêlo e facelo realidade, concretamente nas aulas. Porén o importante é precisamente que se materialice e se leve á práctica, e a educación ten un papel fundamental, tamén na educación superior: para xerar novos contidos, para xerar ciencia dende a lingua galega.

Debemos superar esta visión da lingua galega como problema, e tentar non llela transmitir aos nenos e nenas. Temos que lles facer ver -e isto é pedagogía para toda a sociedade- a riqueza que significa poder pensar e construír o mundo dende o galego.

GUILLERMO MEIJÓN

Consenso lingüístico existía xa, un consenso tremendamente claro dentro do marco normativo e en canto ao marco conceptual. Chegar a el foi moi difícil, tanto no referido á negociación dos distintos marcos normativos que finalizan co Decreto 124 de 2007 como á elaboración do Plan xeral de normalización lingüística, que lles levou case un par de anos a 70 persoas.

Na negociación do Decreto de 2007 a señora López Besteiro, do PP, apelou nun primeiro momento ao galeguismo do seu partido para defender un decreto que, segundo ela, «garante o equilibrio entre as dúas linguas cooficiais, e o respecto á lingua materna, sexa o galego ou sexa o castelán». Por suposto tanto o BNG como o grupo socialista estabamos de acordo en que fora un gran esforzo, e que se trataba dun decreto que respondía ás necesidades que tiña este país no eido educativo.

É difícil chegar a consenso. O doado é rachalo. Por iso resulta chocalleiro que agora nos veñan ofrecer consenso lingüístico os que racharon con el dunha forma frívola e por intereses bastantes bastardos. Partidarios de construírmos consenso? Si, obviamente. Mais nós sempre entenderemos o galego como algo que en ningún caso xera ningún conflito, que é o máis importante que temos os galegos e galegas, o máximo patrimonio que temos como pobo.

O grande obxectivo do Decreto 124, do Plan xeral de normalización lingüística e das leis anteriores, é que o sistema educativo garanta ao seu remate que todos os rapaces posúan a competencia plena e semellante tanto en galego como en castelán. A consecución da competencia en castelán non sufriu mingua ningunha e temos informes externos que o avalan, como os datos dos informes PISA, segundo os cales os rapaces galegos obtiñan mellores resultados en lingua castelá que os doutras comunidades de España monolingües en castelán.

Obviamente non debemos reducir a política lingüística á política educativa. Neste senso, o Plan xeral de normalización lingüística é «a resposta que se necesita dende a sociedade galega para que a nosa lingua saia fortalecida». Son palabras de don Manuel Fraga no prólogo do Plan xeral de normalización lingüística do ano 2004, que recolle actuacións a prol do noso idioma en todos os ámbitos da sociedade galega. Neste prólogo tamén don Manuel Fraga defendía que era a lingua galega a que estaba prexudicada neste país e non precisamente ao revés, e que, polo tanto, a discriminación positiva tiña que ser para a lingua galega e non para o castelán. Reco-méndolle a lectura deste prólogo a quen non o coñeza; ha quedar marabillado, especialmente se o compara co que o Partido Popular está a dicir nestes momentos.

A lei impide a segregación. Era parte do consenso que había que os rapaces e rapazas compartiran unha mesma escola, que tiveran contacto cos dous idiomas, e que acadaran competencia plena e similar tanto en castelán como en galego. Considerar a segregación e a separación non ten ningún sentido, aínda que dende as últimas eleccións galegas se frivlizou extensamente con esta posibilidade.

A presenza do galego nas aulas non é unha cuestión de porcentaxes. Na negociación do Decreto entre os tres grupos políticos, se non chegabamos a acordo, cinguiámonos á literalidade do Plan xeral aprobado en 2004. E o que se recolle no Plan -e no Decreto- é unha porcentaxe razoable para conseguir o obxectivo da igualdade competencial nos dous idiomas: un mínimo do 50% en lingua galega.

Tamén durante as negociacións do Decreto se debateu sobre os centros bilin-gües. Se a igualdade do galego e o castelán é un reto para futuro, porque actualmente non existe, tamén o é conseguir competencias plurilingües xeneralizadas. O Decreto deixa as portas abertas para regular aqueles centros que, ademais de

contaren con materias en galego e en castelán, poden impartir materias en linguas estranxeiras: portugués, inglés, francés... Co goberno anterior coido que se multiplicaron por 14 ou 15 os centros que contan con seccións bilingües, e a súa regulación adíuse porque non existe suficiente profesorado formado en linguas estranxeiras como para impartiren arestora as matemáticas, a bioloxía, a expresión artística noutros idiomas de xeito xeneralizado. É un reto de futuro.

Na época franquista todos defendíamos a aprendizaxe inicial na lingua materna, cando era imposible poder dar clases aquí en galego ou en Cataluña en catalán. De feito o Decreto vai nese sentido, igual que o Plan xeral de normalización lingüística: «Na etapa de educación infantil o profesorado dará clase a lingua materna predominante entre do alumnado, terá en conta a lingua do contorno e procurara que o alumnado adquira de forma oral e escrita o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia». Ao remate da educación infantil, cando cheguen con 6 anos a primaria, os rapaces terán polo menos o 50% das súas clases en galego. Polo tanto, será normal que tanto se o rapaciño é castelanfalante como se é galegofalante pouco a pouco se lle introduza a outra lingua, de forma razoable durante eses tres anos de infantil, para que poida seguir as clases en primaria dunha forma natural nos dous idiomas.

Por certo: semella que impartirle as clases en galego a un rapaz castelanfalante pode supoñerlle fracaso escolar. Alédome de estar nesta Facultade porque aquí non fará falta explicar esta falacia. Abonda ver como lles vai aos colexios privados de alto *standing*, onde hai rapaces dende os tres anos coa totalidade das clases en inglés sen que ao parecer lles cause ningún tipo problema; abonda ver que hai xente que pode permitirse o luxo de contratar unha persoa para atender os seus rapaces pequenos en alemán, en inglés ou en chinés para que poidan cultivar outro idioma desde a infancia. Nestes casos parece que lles xera maior intelixencia...

Semella, logo, bastante sensato que os rapaces aprendan na lingua materna e que vaian incorporando dende o principio os dous idiomas, para que cando remate a educación infantil o rapaz se poida desenvolver tanto en galego como en castelán, para poder asistir con éxito nas clases de educación primaria.

Que facemos co Plan xeral de normalización lingüística? Aplicalo. É o froito dun traballo técnico e político improbo; o documento atende a todos os ámbitos, reflicte as actuacións que se deben executar dende o poder político, e utiliza a discriminación en positivo cara á nosa lingua co obxecto de recuperala e fortalecela, sen que iso supoña ningún tipo de imposición.

Segundo o Decreto vixente, con periodicidade anual, despois de finalizar o curso escolar, o goberno de Galicia debe avaliar os resultados de aplicación deste decreto. E cada centro deberá facer unha avaliación do seu plan lingüístico en

relación aos resultados que se agardan: que os rapaces teñan unha competencia semellante en galego ou en castelán. Non fai falta ser demasiado listo para deducir o resultado se avaliásemos agora os rapaces do noso sistema educativo para ver se son igual de competentes en galego e en castelán.

ROMÁN RODRÍGUEZ

O galego é un signo de identidade de Galicia, como pode ser a nosa paisaxe, como pode ser a catedral de Santiago. É unha riqueza que temos como pobo, como grupo humano, e todos temos o deber e a obriga de protexer, de potenciar, de promocionar. En vez de servir para a confrontación política, debería servir para unirnos, para ter un vínculo como colectivo, como grupo humano.

En Galicia sempre houbo un uso natural, equivalente das dúas linguas. Estou seguro de que moitos dos que estades entre o público falades galego aínda que tamén faledes castelán na vosa vida cotiá, cos vosos amigos, coa vosa familia. Ese uso ambivalente das dúas linguas é practicamente natural. Tamén existen minorías que se entenden en ningún tipo de problema aínda que falen só nunha das linguas. É un potencial importante que temos.

Hai, logo, dúas linguas, galego e castelán, e non é mellor ningunha que outra. As dúas linguas levan moito tempo convivindo entre elas, cun uso natural baseado na liberdade individual. A xente con liberdade utiliza a que quere, e no PP non cremos que se deba limitar só ao galego ou só ao castelán.

Para nós a lingua non é un problema. Outra cousa é a súa utilización como ferramenta política. En relación ao ensino e, en xeral, en política había un consenso practicamente absoluto, nun exercicio de responsabilidade e xenerosidade por parte das forzas políticas, ou, polo menos, o tema non estaba no debate político cotián como parece que está neste momento.

A Lei de normalización ou o Plan de normalización lingüística foron froito do consenso político; pero o desenvolvemento dese plan, ao aprobar o goberno bipartito de xeito unilateral o Decreto do ano 2007, xerou unha ruptura social. Antes de que se aprobara, o Consello Consultivo emitíu un ditame no que advertía de que este decreto, tal e como estaba redactado, abría unha porta á imposición lingüística no eido educativo. Mais seguiron adiante co decreto, que aprobou só unha parte da Cámara, por un só voto máis. Insisto: o que rachou o consenso foi a aprobación e posta en marcha dun decreto de xeito unilateral polos dous partidos que hoxe son oposición.

A partir de aí as actuais forzas de oposición din que culpa da ruptura do consenso é do PP, e o PP di que é culpa deles. A situación agora está nun punto en

que quizais sexa necesario propoñer uns puntos mínimos de acordo. Por parte do Partido Popular hai unha evidente vontade de chegar a un novo acordo, a un novo consenso, que non pode implicar asumir a política pasada, e tampouco impoñer a política que queiramos facer, senón chegar a un punto de encontro.

Non me gusta a expresión «interese bastardo» que utilizou o meu compañeiro Guillermo, e dígollo sen ánimo de polemizar.

É moi importante que como sociedade manteñamos o galego como un dos sinais da nosa identidade. E sería absurdo na actual sociedade, coas redes sociais, Internet, as posibilidades de mobilidade individual, as conexións que temos con todo o mundo, limitar a acción a prol da lingua só ao ámbito educativo. Cómpre dalgún xeito abrir o noso escenario, e interpretar a lingua non como un problema senón como un mecanismo que nos xera riqueza persoal e cultural aos individuos que a utilizamos.

En relación coa segregación cómpre facer unha puntualización: aínda que se quixera facer, primeiro, hai unha lei que o prohibe, e segundo, non habería diñeiro para pagala. É inviable dende o punto de vista económico e desde o punto de vista legal, e non tería ningún tipo de sentido porque todos, como galegos, debemos aspirar a ser competentes en ambas as linguas.

O consenso político e a súa ruptura é mais unha cuestión política que social; neste caso o Partido Popular propuxo na súa campaña electoral realizar unha enquisa, para modificar o decreto, buscando o máximo consenso pero sen botar as políticas fóra.

LOIS FERRADÁS

Eu quero lembrarllas unha pregunta das iniciais que ninguén respondeu. Quen debe decidir? Quen debe tomar as decisións verbo das proporcións e da lingua inicial, etc.?

GULLERMO MEIJÓN

Se me permite, primeiro vou responderlle ao señor Román. Di que a ruptura do consenso establecido foi por culpa do decreto do bipartito. Velaquí unha foto da rolda de prensa de presentación do decreto. Nela a sra. López Besteiro, o compañeiro Cerviño, os compañeiros do BNG e eu mesmo, aplaudimos e gabámonos de que o decreto se faga por consenso de tres partidos políticos, despois de moitas reunións. Se cadra o pecado do goberno bipartito foi invitar os tres grupos parlamentarios a confeccionar o decreto.

O Partido Popular nunca explica que hai no actual decreto que vaia en contra do Plan xeral de normalización lingüística. Se non hai nada, por que non podemos levalo adiante? Se non hai nada en contra do Plan, e ao PP non lle serve este decreto será porque a ruptura do PP se remonta a marcos normativos anteriores e terán que explicalo tamén. Será o Plan xeral, iso que o conselleiro definiu como remuíño de ideas, que levou dous anos de traballo e que foi aprobado por todo o Parlamento galego, o que non serve? Será o decreto do ano 95 feito polo PP, será a Lei de normalización lingüística -tamén feita por eles- o que non lles serve?

O PP sempre afirma que despois desta rolda de prensa o Consello Consultivo emitiu o informe que motivou o seu cambio de posicionamento. Pois ben: realizáronse como 70 modificacións no texto, feitas co consenso do PP, para axustarse ao que o Consello Consultivo recomendaba. Por certo, o Consello Consultivo informa, sobre a porcentaxe de distribución de materias, que o criterio establecido non suscita cuestión de legalidade; é dicir: non é ilegal.

Retiro, logo, señor Román, o de «intereses bastardos». Utilicei ese adxectivo porque iso é, para min, frivolar co tema da nosa lingua e antepoñer os intereses partidistas ao consenso e á nosa lingua en Galicia como fixo o PP. E isto mesmo deixouno escrito o señor Anxo Lorenzo, actual secretario xeral de Política Lingüística, nun fermoso artigo en *A Nosa Terra*.

O Partido Popular di agora que a segregación de alumnos por lingua é algo inviable economicamente. Se fora viable economicamente, apostarían por ela? Daquela a ruptura do consenso xa viría de moito máis atrás. Teñen que explicalo, porque o señor conselleiro de Educación afirmou que a decisión final sobre a separación de alumnos por razón de idioma está suxeita ás posibilidades económicas.

En relación á pregunta que nos formulou o moderador e ficou sen responder, sobre quen debe decidir. O Decreto actual é bastante sensato, e en infantil, que é o nivel educativo que suscita os debates máis fortes, a lingua debe ser determinada polo claustro de profesorado de acordo cos criterios establecidos co proxecto lingüístico do centro, e de acordo coa lingua materna predominante; para determinar cal é esta, deben ter en conta, entre outros, os datos achegados polo Mapa sociolingüístico de Galicia, os datos estatísticos oficiais e a información achegada polas nais e pais. E é a comunidade educativa a que toma as decisións neste nivel. O que non pode decidir a comunidade educativa é se hai que formar os nosos mozos e mozas en lingua galega ou non, porque iso está xa decidido na Constitución; supoño que moitos leriades na prensa a sentenza sobre o caso en que se pretendía que un neno só recibira clases en castelán; esa sentenza remonta os seus fundamentos xurídicos na propia Constitución española, que di claramente que

son as distintas comunidades autónomas que teñan outra lingua oficial as que deben artellar a ensinanza desa lingua oficial.

CARME ADÁN

Hai dous termos que están enriba da mesa nos últimos tempos: imposición e liberdade. A liberdade individual para utilizar o castelán está garantida ao cento por cento en calquera ámbito da vida. Temos cada un de nós, na nosa vida cotiá, a liberdade individual para utilizar o galego?

O que o Decreto actual regula, como desenvolvemento do Plan xeral de normalización lingüística, para garantir que se adquiran competencias lingüísticas, o PP convérteo nun dispositivo argumental sobre o concepto de imposición. Porén entre as primeiras medidas que adoptou ao PP ao chegar ao goberno da Xunta de Galicia figuran a eliminación do galego do acceso á función pública, a proliferación en castelán de información institucional; e as manifestacións en castelán de cargos públicos do goberno galego e de deputados e deputadas, cando teñen por lei (e iso non significa unha restrición da súa liberdade individual senón o exercicio dun mandato estatutario) a obriga de promocionaren a lingua galega. Non son actos illados, senón que forman parte dun paquete de medidas involucionistas: a vontade do Partido Popular é dar pasos atrás no débil camiño de recuperación dunha lingua que sofre un proceso importante de retroceso e de perda de falantes. Por que o PP decide desandar este camiño e que obxectivos persecue é algo que o propio Partido Popular terá que explicar.

A pregunta sobre quen debe decidir sobre as linguas no sistema educativo podemos relacionala coa consulta ás familias realizada pola Consellaría de Educación. En realidade en ningún momento o PP quixo coñecer a vontade das familias. Fíxose un *paripé* de consulta, sen rigor metodolóxico de ningún tipo, con erros, e sempre dando por descontado que era para derrogar o decreto existente sen telo avaliado.

Creo que é bo que saibades que os decretos non se votan nos parlamentos, senón que son competencia do goberno. O goberno bipartito podería non ter consultado o texto do decreto actual ao Partido Popular, mais fíxoo para manter o consenso e que nacesse da vontade de todos os grupos políticos, pois as cuestións educativas son de gran complexidade.

A competencia á hora de tomar decisións nesta materia correspóndelle á Administración, mais escoitando, tendo presente a comunidade educativa. Nese senso, o actual decreto, ao derivar do Plan xeral de normalización lingüística, contaba indirectamente coa participación de diferentes profesionais de moitos e variados

ámbitos, incluído o do ensino, que colaboraron no deseño do Plan. A súa posta en marcha implica os centros de ensino a través dos seus plans lingüísticos e tamén depende de que o profesorado adquira un compromiso activo.

Isto non significa, e o BNG quere matizalo, que se lles poida devolver a situación actual como unha pataca quente aos centros; esa postura é que adopta neste momento o PP. Non son os centros e os seus claustros de profesores e profesoras os que deben decidir a respecto de porcentaxes ou ao respecto de materias, senón que debe ser o goberno o que debe marcar que criterios vai seguir.

ROMÁN RODRÍGUEZ

Eu creo que dicir que a Administración decide en exclusiva é un pouco forte. A sociedade e cada un de nós temos dereito a decidir unha cuestión tan sensible coma esta. Non estamos decidindo os contidos curriculares dunha materia...

Voltando ao debate. A aprobación do decreto fíxose de xeito unilateral, contando só coas forzas que apoiaban o bipartito; e fragmentouse a sociedade. O decreto xerou un enorme rexeitamento, mesmo en galegofalantes. O consenso rompérono os que impulsaron ese decreto.

A postura do BNG enténdoa moi ben, reflicte a súa ideoloxía e é respectable. Sen embargo non entendo nada ben a ambivalencia do discurso político do Partido Socialista. Fíxose mención aos usos lingüísticos dos cargos públicos, mais aquí parece que os cargos públicos só son os da Xunta. Eu teño oído falar moitas veces a outros cargos dunha enorme relevancia política no noso país, como os alcaldes de Vigo ou da Coruña, mais nunca en galego, sempre en castelán. Eu nunca sentín falar o presidente Feijoo na Cámara en castelán; si a algún deputado, que está no seu dereito. Espero que a próxima vez que haxa unha manifestación se dirixa non só contra a Xunta, senón tamén cara a aquelas institucións cuxos representantes máximos utilizan fundamentalmente o castelán.

A min paréceme moi positiva a sentenza que saíu hai uns días, da que falaba Meijón. Porque a sentenza vén a dicir que non se pode limitar a docencia só ao castelán, pero sería a mesma a respecto de impartir só en galego.

Carme cre que a enquisa era un *paripé*, pero xa antes de coñecela afirmábase que non tiña rigor. Estase utilizando a lingua como ferramenta política en vez de buscar os puntos de consenso e de acordo. Imos intentar, cos ánimos fríos, cando xa estean as augas máis calmadas, buscar puntos de encontro -que seguro que os temos- e volver outra vez ao consenso.

LOIS FERRADÁS

Moitas grazas. Agora é a quenda do público, que se pode dirixir a un membro da mesa ou ao conxunto.

BIEITO SILVA

Satisfaimos especialmente a insistencia de todos na validez do Plan xeral de normalización da lingua galega. Quero suscitar dúas cuestións sobre as que xa debatestes algo, pero das que me gustaría obter respostas máis precisas, especialmente do representante do Partido Popular.

Primeira cuestión: que capacidade lle hai que recoñecer ás familias na decisión sobre a lingua da educación dos seus fillos? Son as familias a título particular as que deben decidir en que lingua se educa os seus fillos? Eu adianto a miña visión: paréceme absolutamente perigoso e é delegar responsabilidades por parte do goberno.

Segunda cuestión: Dende o 2004 cara a acá xeneralizouse a idea de que o ensino debería dotar de competencias en linguas estranxeiras. Supoño que en principio é un obxectivo aceptado por todos; mais temos que aclararnos sobre como dosificalo e que obxectivo queremos conseguir. Como vedes os representantes dos partidos a introdución de linguas estranxeiras como idioma vehicular do *currículum*? Que presenza lle dariades e, en todo caso, a que obxectivo final se remitiría?

ROMÁN RODRÍGUEZ

Eu entendo que as familias non poden estar á marxe do sistema educativo, algo temos que decidir sobre a educación dos nosos fillos. A cuestión é buscar o equilibrio. Que a Administración non imponha todo, senón que haxa unha pequena marxe de liberdade.

A partir de agora e cos resultados e a información que se pode tirar da enquisa ás familias xa realizada, hai que traballar e buscar o consenso que nos permita sacar o galego do debate político, facendo renuncias todos as organizacións políticas, que no fondo somos os representantes, en xeral, dos diferentes puntos de vista sobre este asunto.

Creo que sería unha riqueza enorme para todos poder dominar dous, tres, catro, cinco idiomas. Noutros sistemas educativos, mesmo o portugués, manexan a lingua inglesa con moita máis pericia do que o facemos nós. Debemos apostar

polo plurilingüismo; sería moi interesante que ademais de manexarmos en galego e castelán, souberamos falar en inglés o mellor posible, porque, queirámolo ou non, o inglés é unha lingua que atopamos na vida cotiá. Canto máis se poida potenciar o seu ensino, mellor.

CARME ADÁN

Eu quero facer un apuntamento como representante do BNG en relación ao Plan xeral. Non se trata só de retomar o espírito do Plan, senón tamén a letra: é importante que se desenvolva o que está escrito nel, porque é froito da construción do consenso. Construír é bastante complexo, pero en cambio abrir un dique e que a auga arrastre todo é bastante máis sinxelo. Despois outra volta a construír...

Deberíamos facer unha reflexión sobre o papel que leva cumprido a comunidade educativa, incluíndo as familias, no deseño das políticas educativas deste país. Elaborouse unha enquisa para coñecer a opinión das familias a respecto unicamente do uso da lingua galega nun momento moi concreto, cando o certo é que a comunidade educativa -non soamente as familias- ten pintando ben pouco en cuestións de educación. En realidade, para o Partido Popular coñecer a opinión das familias é unha cuestión de propaganda. Porén, a enquisa axudou a desvalorizar o galego entre unha parte de sociedade; oímos, por exemplo, que é imposible estudar matemáticas en galego porque teñen menos rigor, e tiveron que saír os científicos a desacreditalo. Mostrou como aínda hai moitos prexuízos sobre o galego que estaban latentes.

Sobre a introdución da lingua estranxeira como lingua vehicular, posibilidade que recolle o Decreto vixente, cómpre reflexionar, porque temos un problema importante aínda sen resolver: a metodoloxía da ensinanza de idiomas. Sempre nos gusta compararnos con outros sistemas educativos; pois ben: no sistema educativo polaco pasouse de ensinar obrigatoriamente ruso e alemán a ensinar inglés, con resultados moi bos antes e despois, e iso sen ter ningunha materia en inglés, nin en ruso nin en alemán. Pero é que no noso sistema educativo neste momento non somos capaces nin de ter aulas de desdoblamento dos idiomas que tradicionalmente se estudaron no noso ensino. E eu non quero que se engane as familias, vendéndolles que os seus fillos e fillas van ter competencias lingüísticas plenas en inglés cando na actualidade a maioría do alumnado non acada unha boa competencia oral ao acabar o bacharelato. Non se pode seguir enganando as familias con plurilingüismo, cando neste curso escolar os desdoblamento de aulas tanto en primaria como en secundaria se reduciron.

O BNG non se pecha para nada á aprendizaxe doutras linguas, pero é lóxico que nos poñamos o mesmo obxectivo competencial para a nosa lingua e para o inglés?

GUILLERMO MEIJÓN

O Decreto 124 respecta ao cento por cento o Plan xeral de normalización lingüística; daquela, hai alguén que se está desmarcando. O PP xa ten manifestado que non lle servía como elemento básico; se agora lle serve, seremos os primeiros en felicitarnos.

Non son as familias as que deben decidir. Estamos nun país en que as leis educativas as elaboran e promulgan os representantes libremente escollidos tanto no Congreso como no Parlamento galego. Non entendo por que no tema da lingua ten que ser distinto. Ademais temos apostado en marcos de consenso pola educación inclusiva, para que todos os rapaces convivan con tres idiomas e acaden plenas competencias en ámbolos dous idiomas oficiais.

Con respecto ás linguas estranxeiras creo que temos un largo percorrido metodolóxico. Sería bo que puideramos que impartir algunha materia máis en lingua estranxeira, aínda que é certo que temos un grave problema de formación do profesorado. Tamén ten que quedar moi claro que o ensino doutros idiomas non pode menoscar as primeiras competencias en galego e en español.

LOIS FERRADÁS

Pediron a palabra os profesores Xulio Rodríguez e Antón Costa.

XULIO RODRÍGUEZ

Gustárame facer dúas reflexións. A primeira delas é de carácter ideolóxico. Atopo unha diferenza fundamental no que levo escoitado: por unha banda, faise maior fincapé na defensa da liberdade individual, e pola outra banda, na defensa da igualdade ou a defensa dos elementos culturais comúns. E iso carrega concepcións diferentes e organizacións distintas.

Poden existir diferentes linguas nunha sociedade, pero tamén esa sociedade pode facer diferentes valoracións das linguas; no noso caso existe claramente unha diferenza social. Defender a liberdade individual para que, por exemplo, os pais decidan a lingua en que queren escolarizar os seus fillos e segregalos, supón exactamente a mesma perspectiva con que se defende a segregación de nenos e nenas.

Evidentemente, ninguén nega o dereito dos papás e das mamás na educación dos seus fillos e fillas, pero ninguén pode negarnos os dereitos de todos os cidadáns en relación á educación que esta sociedade necesita; entre outros motivos porque eu son cidadán e pago impostos, cos que tamén contribúo non só a educación dos meus fillos senón tamén á dos demais. Desde a perspectiva colectiva e da igualdade, deféndese a inclusión e a atención á diversidade. E eu creo que ese é un dos problemas latentes que se sitúan no fondo deste debate.

A segunda reflexión é sobre o papel da escola na política lingüística, que nalgún momento, ou polo menos a min así me pareceu entender durante o debate, se cualificou como determinante. Eu creo que iso é concederlle demasiada responsabilidade ao sistema educativo. Ten un papel importante, certamente. Mais eu, en todo caso, diría que codeterminante xunto con outros elementos. Cando os nenos entran nas escolas, non deixan á porta da aula todo o que traen de fóra. Xa que logo, a política lingüística debe favorecer a igualdade de oportunidades para as dúas linguas que temos neste país, potenciando o uso da lingua socialmente peor valorada, e non só no sistema educativo: tamén na administración, no poder xudicial, na rúa ou nos medios de comunicación. Se non, é imposible esa igualdade.

ANTÓN COSTA RICO

Eu só quería reflectir algunhas ideas ao fío do que aquí puiden escoitar.

A primeira refírese a algo que eu lle digo con moita frecuencia ao estudantado. As decisións que poidamos adoptar individualmente, como a de facernos galego-falantes, son importantes para gañar a batalla, independentemente do discurso político e do que diga a norma.

As intervencións do deputado do PP, Román Rodríguez, apelan ao sentido común; son argumentacións como as dos meus alumnos, mais son argumentos pobres, que un deputado non debería utilizar en medio deste debate social.

Efectivamente, como dixo o representante do PSOE, Guillermo Meixón, houbo un momento de consenso na elaboración e aprobación do decreto que foi roto inmediatamente por cálculos políticos electorais, porque tiveron medo de que o partido de Rosa Díez puidese conseguir o apoio dun segmento electoral, e nese xogo participaron directamente o ABC, La Voz Galicia, Faro de Vigo ou Galicia Bilingüe. E con iso metéronnos de cheo nun conflito, que existía, pero larvado.

Por último, eu non teño medo de consultar as familias; pero o que cómpre é debater planificacións. O debate social debe ser calmo e propiciar a idea de que o galego é unha lingua normal, que non é motivo de vergonza, e que é digna; e que o plurilingüismo pode enriquecernos a todos.

ROMÁN RODRÍGUEZ

Lamento non estar á altura intelectual do señor Costa, e que os meus argumentos lle pareza simples. Pero ten que aprender a escoitar o que lle gusta e o que non lle gusta. A democracia constrúese con respecto, non facendo caricaturas, e sobre todo constrúese escoitando. Vostede pode non estar de acordo, loxicamente, pero o mínimo que debe facer é ter un mínimo de respecto.

CARME ADÁN

Creo que me expresei mal: a escola é determinante, non en relación á normalización lingüística, senón para a adquisición de competencias plenas en lingua galega.

Para o BNG a lingua galega nunca será un problema, todo o contrario: é a imaxe mesma da nosa identidade. Quero rematar con palabras de Agustín Fernández Paz na entrega dos Premios Xerais: «próxima estación: esperanza». As palabras, non o esquezamos nunca, conteñen na súa cerna a forza necesaria para cambiar a vida e para cambiar o mundo, e así o entendemos nós.

GUILLERMO MEIJÓN

Eu creo ao cento por cento na liberdade individual para que cada un fale na lingua que queira falar e acade as competencias plenas no sistema educativo; pero tamén teño claro que a discriminación positiva non vai en contra das linguas senón a favor; igual que a discriminación positiva da muller non vai en contra da desigualdade de xénero senón que vai a favor da igualdade de xénero.

Por último, gustaríame subliñar que unha sociedade non é unha suma de individuos: é un conxunto de individuos que asume que vai haber decisións colectivas e comúns, e que en todo caso, o problema reside en como se toman: se desde a tiranía ou desde a democracia.

LOIS FERRADÁS

Moitas grazas aos invitados que interviñeron nesta táboa redonda e a todos os presentes, pola vosa atención.



Comportamentos e ideas sobre as linguas do alumnado de Maxisterio da USC¹

BIEITO SILVA VALDIVIA

Instituto de Ciencias da Educación

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Os datos que se presentan a continuación son o resultado dun estudo realizado en novembro do 2009 na Facultade de Ciencias de Educación da Universidade de Santiago de Compostela co alumnado das titulacións de mestre.

O obxectivo era coñecer o perfil sociolingüístico e as ideas sobre as linguas destes estudantes, para poder despois contrastalas coas demandas da profesión de mestre e tamén para poder extraer consecuencias sobre a adecuación da formación que se lles está facilitando na Facultade.

O instrumento utilizado foi un cuestionario fundamentalmente de respostas pechadas no que aparecían ítems sobre os seguintes aspectos:

- Datos sobre titulación, sexo, lugar de nacemento, residencia...
- Datos lingüísticos: lingua inicial, lingua habitual, contorno lingüístico, linguas escolares, percepción da propia competencia idiomática...

¹ Neste estudo participaron estudantes da especialidade de Mestre en Educación Primaria, que foron os encargados de aplicar os cuestionarios e de facer o relato de resultados.

- Ideas sobre as linguas: valoración da experiencia lingüística nos distintos niveis educativos, opinións sobre a situación social e escolar das linguas, posibilidades e medidas para a normalización do galego...

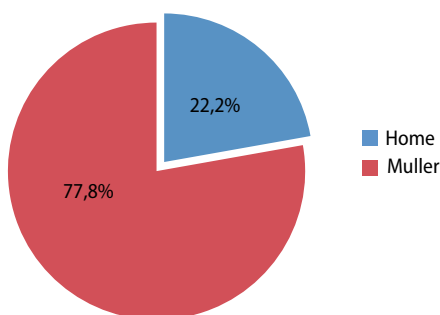
Este cuestionario foi aplicado por un grupo de estudantes nas aulas dos distintos cursos e titulacións en horario académico. Foron en total 554 suxeitos coas seguintes porcentaxes por titulación: 27,8% de Infantil, 31,6% de Primaria, 28% de Musical e 12,6% de L. Estranxeiras. Non se produciu ningunha incidencia digna de mención, agás a falta dos grupos de 2º curso da especialidade de Linguas Estranxeiras por se atoparen na fase de prácticas escolares.

2. DESCRICIÓN DOS RESULTADOS

2.1 Datos sociodemográficos

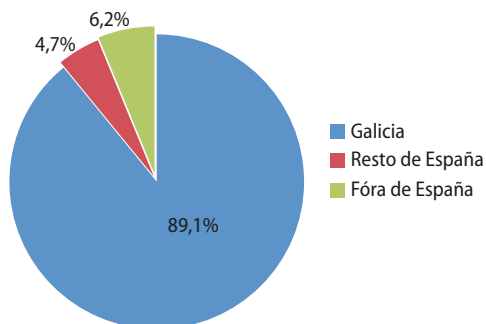
A distribución por sexos mostra unha proporción claramente favorable ás mulleres, tal como se pode observar na seguinte gráfica.

Gráfica 1: Distribución por sexo



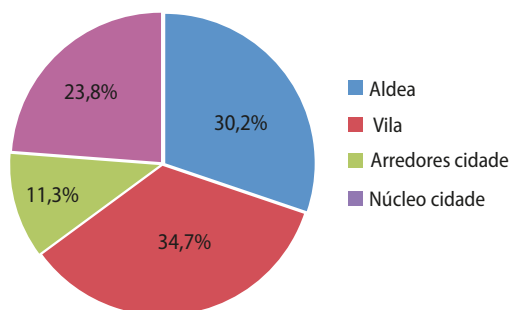
En canto ao lugar de nacemento, son orixinarios de Galicia 9 de cada 10 estudantes. Os nados fóra de Galicia repártense en porcentaxes bastante semellantes entre os que proceden doutras comunidades do Estado e os que proveñen do estranxeiro.

Gráfica 2: Lugar de nacemento



A variable de lugar de residencia ofrece unha estratificación na que os hábitats convencionais (aldea, vila e cidade) acadan porcentaxes bastante semellantes.

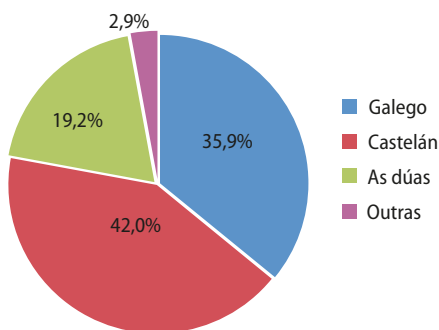
Gráfica 3: Lugar de residencia



2.2 Datos sociolingüísticos

Como se pode observar na gráfica, a lingua inicial maioritaria entre o alumnado é o castelán (42%). O 35,9% declara que aprendeu a falar en galego e o 19,2% considérase bilingüe inicial.

Gráfica 4: Lingua inicial



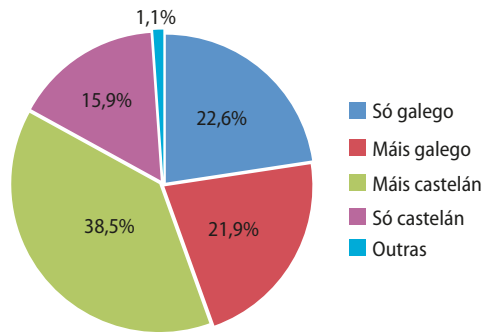
Na distribución por especialidades aparecen algunhas diferenzas de importancia: Educación Infantil é a única especialidade na que o alumnado ten maioritariamente o galego como lingua inicial; nas demais, o castelán domina de maneira clara, especialmente na de Linguas Estranxeiras (51,4% castelán e 21,4% galego)

Táboa 1: Lingua inicial por especialidades

	Lingua inicial				Total
	Galego	Castelán	As dúas	Outras	
Infantil	46,1%	35,1%	15,6%	3,2%	100,0%
Primaria	37,1%	45,7%	13,7%	3,4%	100,0%
L. estranxeira	21,4%	51,4%	24,3%	2,9%	100,0%
Musical	30,7%	40,5%	26,8%	2,0%	100,0%
	35,9%	42,0%	19,2%	2,9%	100,0%

No uso lingüístico habitual tamén predomina o castelán, especialmente na forma de bilingüismo favorable a este idioma (38,5%). Nos usos monolingües, en cambio, domina o galego sobre o castelán (22,6% fronte a 15,9%)

Gráfica 5: Lingua habitual



De novo na estratificación dos datos por especialidades comprobamos que o alumnado de Educación Infantil é o único no que predomina o galego, e o de Lingua Estranxeira, o que está máis instalado no castelán (3 de cada 4 afirman que usan só ou máis o castelán). É importante destacar que a maior castelanización que se aprecia en Educación Primaria, Educación Musical e Lingua Estranxeira se centra sobre todo na opción «máis castelán» e apenas afecta á alternativa mono-lingüe «só castelán».

Táboa 2: Lingua habitual por especialidades

	Lingua habitual					Total
	Só galego	Máis galego	Máis castelán	Só castelán	Outras	
Infantil	32,0%	23,5%	29,4%	12,4%	2,6%	100,0%
Primaria	21,1%	24,0%	38,3%	15,4%	1,1%	100,0%
L. Estranxeira	11,6%	13,0%	58,0%	17,4%		100,0%
Musical	19,9%	21,9%	39,1%	19,2%		100,0%
	22,6%	21,9%	38,5%	15,9%	1,1%	100,0%

A distribución da lingua habitual por sexos non presenta diferenzas moi marcadas, pero pódese comprobar que os homes mostran unha galeguización superior á das mulleres: 6 puntos por riba na opción «máis galego» e 4 por debaixo na de «só castelán».

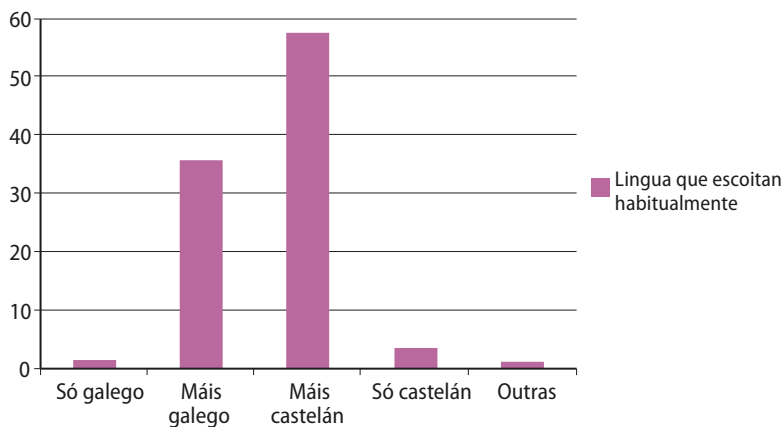
Táboa 3: Lingua habitual por sexo

	Lingua habitual					Total
	Só galego	Máis galego	Máis castelán	Só castelán	Outras	
Home	21,8%	26,9%	38,7%	12,6%		100,0%
Muller	22,8%	20,5%	38,5%	16,8%	1,4%	100,0%
	22,6%	21,9%	38,5%	15,9%	1,1%	100,0%

No apartado sociolingüístico introducíronse algúns ítems para coñecer o grao de contacto que teñen os estudantes coas distintas linguas, por considerar que este é un factor que condiciona tanto a capacidade para usalas como o seu uso efectivo. As preguntas exploraban ese contacto en tres dimensións: «a lingua que escoitan», «a lingua na que len» e «a lingua na que escriben», e o resultado demostra que o contacto coas dúas linguas oficiais é claramente favorable ao castelán.

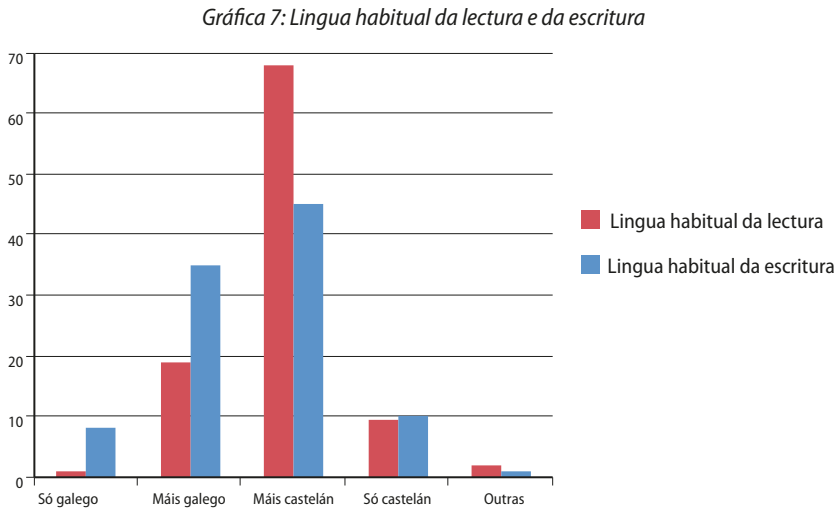
En relación coa lingua que oen, compróbase que os alumnos viven en contextos orais claramente favorables ao castelán: a opción «máis castelán» supera á de «máis galego» en máis de vinte puntos (57,6% fronte a 35,8%). As opcións monolingües (só galego / só castelán) obteñen porcentaxes irrelevantes.

Gráfica 6: Lingua que oen habitualmente



Tal como se pode observar na seguinte gráfica, os datos de lingua habitual da lectura mostran aínda unhas porcentaxes moito máis favorables ao castelán: 9,7% fronte a 1,1% nas opción monolingües e 67,9% fronte a 19,1% nas bilingües. E

tamén predomina o castelán na escritura, aínda que de forma menos desproporcionada, talvez porque esta é unha actividade máis ligada ao uso escolar.



No ítem relacionado coa lectura é onde atopamos as principais diferenzas por sexo, no sentido de que o castelán ten un predominio menor no caso dos homes ca no das mulleres. Esta maior galeguización –ou menor castelanización– dos individuos de sexo masculino ratifica diferenzas que, sen seren significativas, aparecen tamén noutros ítems.

Táboa 4: Lingua habitual da lectura por sexo

	Lingua na que les habitualmente					Total
	Só galego	Máis galego	Máis castelán	Só castelán	Outras	
Home	1,7%	31,6%	56,4%	8,5%	1,7%	100,0%
Muller	0,9%	15,7%	71,0%	10,0%	2,3%	100,0%
	1,1%	19,1%	67,9%	9,7%	2,2%	100,0%

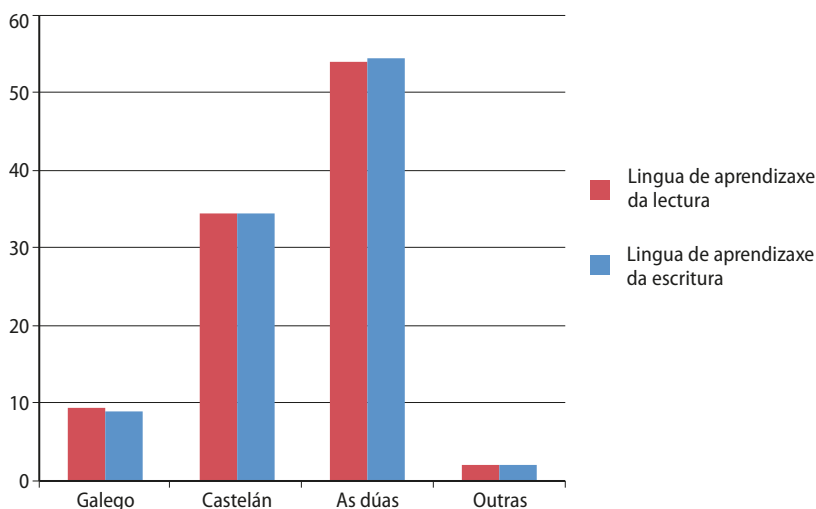
2.3 Datos sobre a lingua escolar

Tendo en conta a poboación obxecto de estudo –alumnado que se está formando para mestre e que xa pasou polas distintas etapas educativas– neste estudo prestóuselle unha atención especial ao ámbito escolar.

A primeira cuestión deste apartado referíase á lingua de aprendizaxe da lectura e da escritura. Na gráfica pódese comprobar que a opción maioritaria é a bilingüe, con máis da metade das respostas; pero nas opcións monolingües o castelán supera o galego nunha proporción de 4 a 1.

Como era de esperar, dado que se trata de aprendizaxes que se realizan en paralelo, as porcentaxes de lectura e escritura son practicamente idénticas.

Gráfica 8: Lingua de aprendizaxe da lectura e da escritura



A distribución dos resultados por especialidades ratifica a forte castelanización destas aprendizaxes en todas as especialidades, pero as distancias resultan especialmente rechamantes entre o alumnado de Educación Primaria (6,9% en galego e 36,8% en castelán) e de Lingua Estranxeira (2,9% fronte a 34,8%)

Como os datos de aprendizaxe da lectura e da escritura son practicamente idénticos, ofrecemos só os correspondentes á primeira.

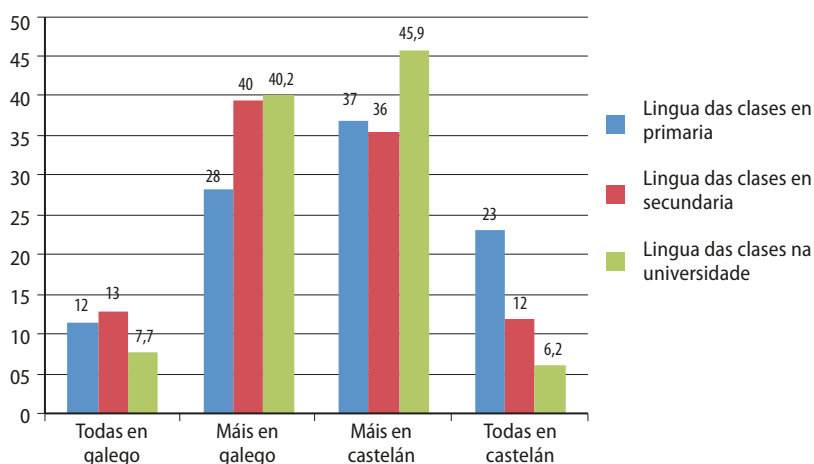
Táboa 5: Lingua de aprendizaxe da lectura por especialidades

	Lingua de aprendizaxe da lectura				Total
	Galego	Castelán	As dúas	Outras	
Infantil	13,0%	33,1%	50,6%	3,2%	100,0%
Primaria	6,9%	36,8%	54,6%	1,7%	100,0%
L estranxeira	2,9%	34,8%	60,9%	1,4%	100,0%
Musical	12,0%	32,7%	54,0%	1,3%	100,0%
	9,5%	34,4%	54,1%	2,0%	100,0%

No que se refire ao uso vehicular das linguas nos distintos niveis educativos, a situación está máis equilibrada, aínda que con porcentaxes case sempre favorables ao castelán.

A comparación entre as etapas demostra que a menos galeguizada é a de educación primaria, na que a opción «todas en castelán» duplica a de «todas en galego» (23,1% fronte a 11,6%) e a de «máis castelán» supera tamén amplamente a de «máis galego».

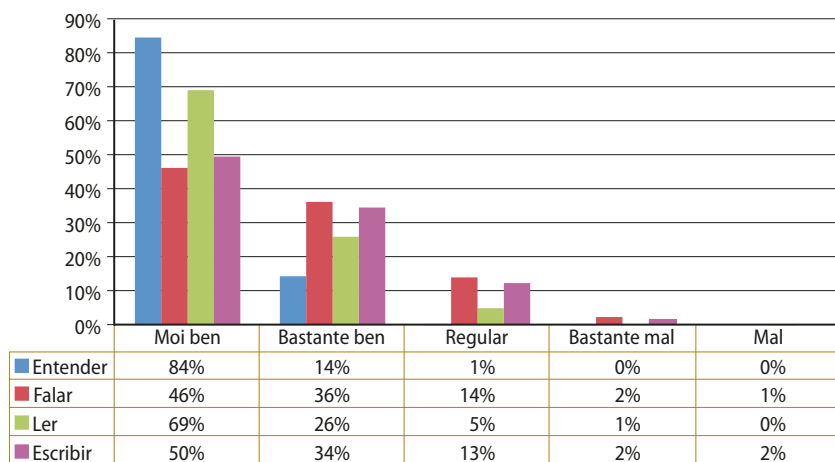
Gráfica 9: Uso vehicular das linguas



Dentro deste apartado que pon en relación as linguas e a escola podemos incluír, finalmente, os datos sobre a competencia autopercebida nas distintas linguas. Recollemos a continuación eses datos referidos á lingua galega, á lingua castelá e á lingua que estudaron como primeiro idioma estranxeiro.

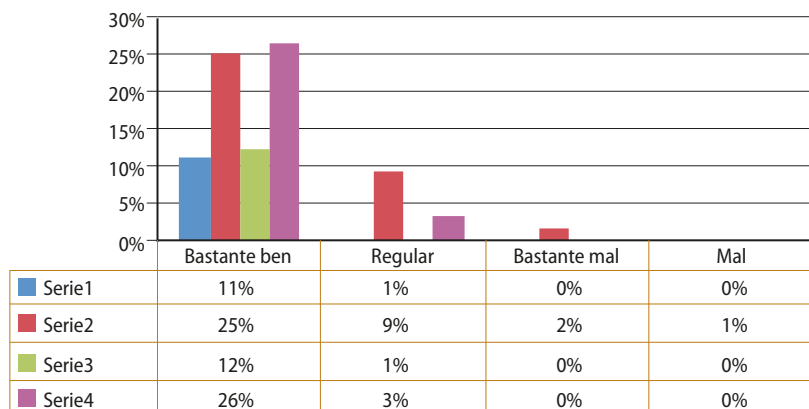
No que se refire ás capacidades relacionadas coa lingua galega, o máis relevante son as porcentaxes dos que manifestan que teñen dificultades para falar e escribir nesta lingua (17,7% e 16% respectivamente, se sumamos as respostas «regular», «bastante mal» e «mal»). Tendo en conta que se trata de alumnos universitarios que pretenden exercer como mestres, parece necesario subliñalo.

Gráfica 10: Competencias autopercibidas en galego



As competencias en castelán son bastante mellores (obsérvase especialmente que a opción «moi ben» acada valores moito máis altos ca en galego); pero tamén se pode destacar na banda negativa a porcentaxe de aproximadamente o 10% que indica que ten algunha dificultade para falar nesta lingua.

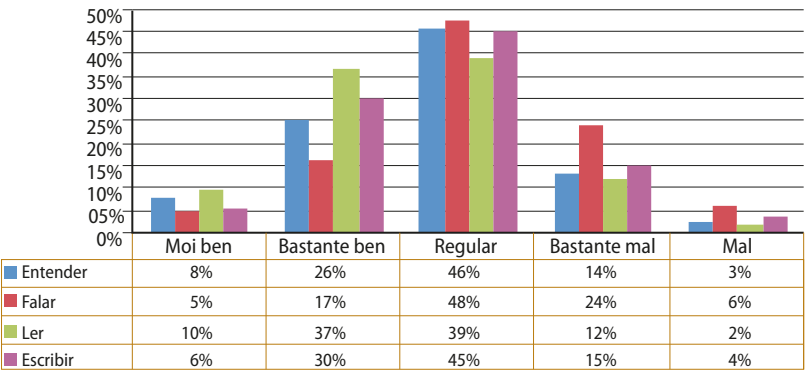
Gráfica 11: Competencias autopercibidas en castelán



Finalmente, na pregunta sobre a capacidade para entender, falar, ler e escribir na primeira lingua estranxeira, as respostas situáronse maioritariamente na opción «regular», que é o valor menos marcado da escala e que, en consecuencia, permite apreciacións contrapostas.

O que resulta máis claro é a comparación entre as distintas destrezas: os resultados son bastante mellores nas relacionadas coa escritura ca nas vinculadas á oralidade, o que confirma que o problema principal no ensino de linguas estranxeiras está no desenvolvemento das capacidades orais.

Gráfica 12: Competencias autopercibidas na primeira lingua estranxeira



2.4 Ideas e tomas de postura relacionadas coas linguas

Como se indicaba ao comezo, unha parte moi importante do cuestionario que se utilizou neste estudo estaba orientado a coñecer ideas, percepcións ou tomas de postura sobre as linguas. Consideramos que son, de por si, cuestións importantes para imaxinar como pode evolucionar a situación sociolingüística, pero saber o que pensan e como se sitúan diante delas os futuros educadores adquire unha relevancia especial.

2.4.1 Grao de acordo con distintas afirmacións

Nun primeiro bloque incluíronse varias afirmacións sobre as que os estudantes debían pronunciar o seu grao de acordo a través dunha escala que ía de 1 (nada de acordo) a 5 (totalmente de acordo) e na que o 3 representa o punto intermedio.

Táboa 6: Grao de acordo coas seguintes afirmacións (1=nada; 5=totalmente)

	Media
A lingua galega é un elemento central da identidade de Galicia e dos galegos	4,31
A lingua galega está en situación de inferioridade en relación co castelán	3,70
A lingua galega necesita un apoio especial para garantir o seu futuro	3,85
É máis fácil para os galegofalantes converterse en bilingües en castelán ca ao revés	3,22
A situación da lingua galega é mellor hoxe ca hai 10 ou 15 anos	3,28
As perspectivas de futuro para a lingua galega son positivas	2,85
Interésanme as cuestións relacionadas coa situación sociolingüística de Galicia	3,42
Persoalmente sintome comprometido coa lingua galega	3,50
Penso que o alumnado da nosa Facultade se sente comprometido coa lingua galega	2,94
Penso que o profesorado da nosa Facultade se sente comprometido coa lingua galega	2,97
A utilización do galego nas clases por parte do profesorado potencia o seu uso polo alumnado	3,23
No ensino obrigatorio o galego debe ter unha presenza maioritaria como lingua vehicular	3,39
No ensino obrigatorio o galego e o castelán deben ter unha presenza similar	3,43
No ensino obrigatorio a lingua vehicular debe ser a que se decida en cada centro escolar	2,27
No ensino obrigatorio a lingua vehicular debe ser a que decidan as familias	2,32
A presenza da lingua galega nas clases da Facultade debía ser maior	3,52
Nas titulacións da nosa Facultade debíase impartir algunha materia en inglés	3,18
O meu coñecemento do inglés permitiríame seguir unha clase nese idioma	2,58

Dos resultados que ofrecemos na seguinte táboa en formato de medias destacamos:

- Que lle conceden un valor identitario á lingua galega e que consideran que está nunha situación social de inferioridade.
- Aínda que con medias bastante próximas, que consideran que a lingua galega está hoxe algo mellor que hai 10 ou 15 anos, pero que non confían no seu futuro.
- Que entenden que o alumnado e o profesorado da Facultade teñen un compromiso medio-baixo coa lingua galega.
- Móstranse favorables, con medias semellantes, a que o galego se vexa favorecido no ensino obrigatorio ou que teña o mesmo protagonismo ca o castelán.
- Rexeitan, tamén cunha claridade similar, que sexan os centros ou as familias as que decidan sobre o papel vehicular das linguas.
- Consideran que a lingua galega debe ter maior presenza nas clases da Facultade. (Táboa 6)

Táboa 7: Grao de acordo coas seguintes afirmacións por especialidades (1=nada; 5=totalmente)

	Especialidade				
	Infantil	Primaria	L. E.	Musical	Total
A lingua galega é un elemento central da identidade de Galicia e dos galegos	3,80	4,54	4,50	4,46	4,31
A lingua galega está en situación de inferioridade en relación co castelán	3,46	3,77	3,78	3,83	3,70
A lingua galega necesita un apoio especial para garantir o seu futuro	3,45	4,07	4,04	3,91	3,85
É máis fácil para os galegofalantes converterse en bilingües en castelán ca ao revés	3,09	3,23	3,21	3,33	3,22
Interésanme as cuestións relacionadas coa situación sociolingüística de Galicia	3,28	3,45	3,43	3,51	3,42
Persoalmente sintome comprometido/a coa lingua galega	3,32	3,55	3,49	3,63	3,50
A utilización do galego nas clases por parte do profesorado potencia o seu uso polo alumnado	3,03	3,38	3,10	3,31	3,23
No ensino obrigatorio o galego debe ter unha presenza maioritaria como lingua vehicular	3,24	3,40	3,20	3,62	3,39
No ensino obrigatorio o galego e o castelán deben ter unha presenza similar	3,21	3,53	3,63	3,43	3,43
No ensino obrigatorio a lingua vehicular debe ser a que se decida en cada centro escolar	2,71	2,10	2,09	2,09	2,27
No ensino obrigatorio a lingua vehicular debe ser a que decidan as familias	2,72	2,28	2,03	2,09	2,32

- No reparto destes datos por especialidades o máis relevante aparece no alumnado de Educación Infantil, que mostra as posturas menos comprometidas coa lingua galega;. Este perfil actitudinal e valorativo resulta sorprendente porque, como se viu máis arriba, o alumnado desta especialidade é o que ten un perfil máis galegófono (ver as variables de lingua inicial e habitual)
- Na seguinte táboa seleccionamos os ítems máis relacionados coa situación social da lingua galega e coa necesidade de adoptar medidas de discriminación positiva a favor deste idioma. (Táboa 7)

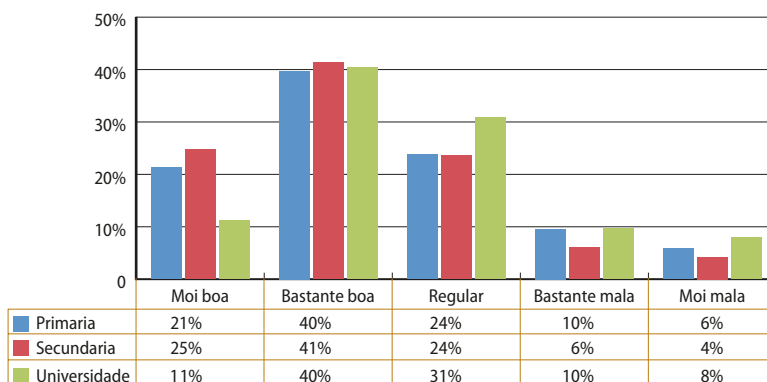
2.4.1 Valoración e influencia da clase e do profesorado de linguas

Para rematar este apartado, faremos referencia á valoración que fan, como alumnos, das clases e do profesorado de lingua galega e de lingua castelá nas distintas etapas educativas, así como da influencia que consideran que exerceron sobre eles.

A valoración da clase e do profesorado de lingua galega é bastante positiva: o valor dominante é o de «bastante boa», seguida do «regular» e do «moi boa». As opcións «bastante mala» e «mala» son minoritarias.

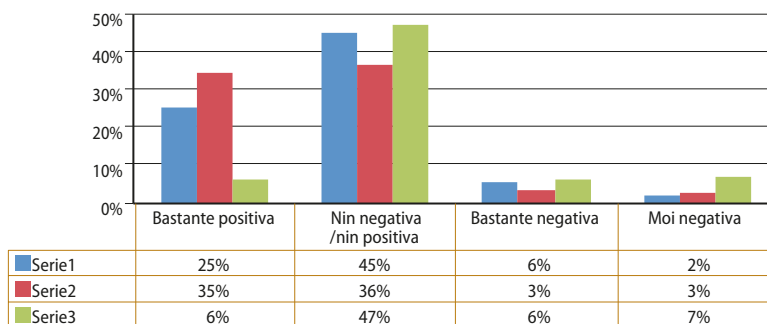
Na comparación por etapas educativas, a valoración máis positiva correspóndese coa educación secundaria, e a máis negativa coa Universidade, na que diminúe claramente o valor «moi boa» e aumenta o de «regular» e mesmo os de «mala» e «moi mala».

Gráfica 13: Valoración das clases e do profesorado de lingua galega



En canto á influencia que lle outorgan ás clases de lingua galega e ao seu profesorado, a opinión é entre neutra e positiva: a opción maioritaria é a de «nin negativa nin positiva», seguida da de «bastante positiva». E, coherentemente coas respostas sobre valoración, tamén aquí a etapa que sae mellor é a de secundaria, e a peor, a Universidade.

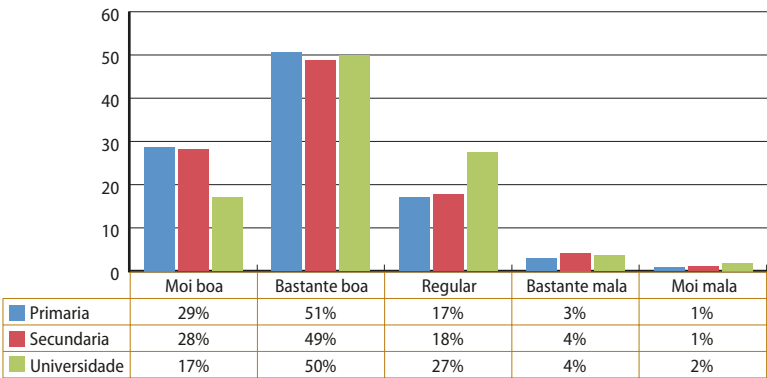
Gráfica 14: Influencia das clases e o profesorado de lingua galega



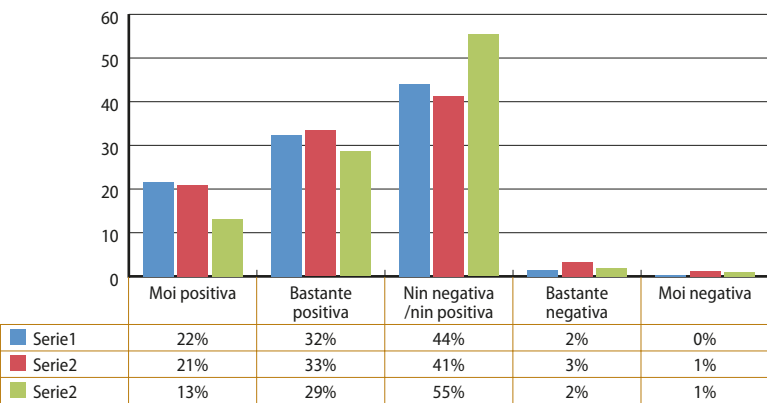
As respostas ás mesmas preguntas, pero referidas á lingua castelá, son máis positivas: a valoración dominante é tamén a de «bastante boa», pero con porcentaxes máis altas, seguida da de «moi boa»; ademais, diminúen os valores negativos da escala. Hai coincidencia en que a experiencia universitaria é a peor valorada.

Os datos sobre a influencia seguen as mesmas pautas que observabamos ao referírmonos á lingua galega: predominio da opción «nin negativa nin positiva» seguida da de «bastante positiva» e da «moi positiva». Non se aprecian diferenzas entre primaria e secundaria, pero a Universidade volve ser a etapa de influencia menos positiva.

Gráfica 15: Valoración das clases e do profesorado de lingua castelá



Gráfica 16: Influencia das clases e do profesorado de lingua castelá



3 CONCLUSIÓN

A cuestión lingüística ten unha transcendencia especial nunha Facultade dedicada á formación de educadores. Coñecer datos sobre o perfil sociolingüístico do alumnado e sobre a súa maneira de entender o papel social e escolar das linguas pode ser un primeiro paso para tomar decisións que permitan avanzar nunha mellor formación lingüística deses futuros profesionais, tanto no que se refire á súa competencia plurilingüe como á súa valoración da lingua galega e da diversidade lingüística.

Os datos que acabamos de presentar permiten tirar algunhas conclusións nas que sería conveniente seguir pescudando e, sobre todo, das que habería que derivar consecuencias para o tratamento das linguas nos plans de estudo.

Os aspectos máis relevantes son os seguintes:

- A lingua inicial e a lingua habitual demostran que o alumnado está máis instalado no castelán ca no galego. Os que aprenderon a falar en castelán superan en máis de 6 puntos porcentuais aos que o fixeron en galego. E, no que toca á lingua habitual, prodúcese unha situación sociolingüísticamente interesante: o monolingüismo é máis alto en galego ca en castelán (22,6% fronte a 15,9%), pero nas opcións bilingües a de «máis castelán» supera á de «máis galego» en case 17 puntos (38,5% e 21,9% respectivamente).
- Os indicadores que chamamos de lingua ambiental, que sinalan o grao de contacto con cada un dos idiomas oficiais, indican con gran contundencia que estes estudantes viven nun contexto no que predomina o castelán: na «lingua que oen as opcións de «só castelán» e «máis castelán» están case 24 puntos por riba das de «só galego» e «máis galego» (61,3% fronte a 37,4%). E, se nos fixamos na «lingua na que len», as diferenzas son aínda máis espectaculares: 77,6% e 20,2% respectivamente.
- En canto á presenza escolar das dúas linguas, os datos favorecen claramente ao castelán: na aprendizaxe da lectura e da escritura a resposta maioritaria é a bilingüe (aprenderon en galego e castelán arredor do 55%); pero os que aprenderon en galego non chegan ao 10%, mentres que os que o fixeron en castelán se aproximan ao 35%.
- No uso vehicular dos dous idiomas en primaria, secundaria e Universidade non hai unhas distancias tan grandes, pero o castelán segue a ser a lingua dominante, especialmente na etapa de primaria.
- Nas preguntas sobre competencia autopercebida nas dúas linguas oficiais as respostas maioritarias son as de «moi ben» e «bastante ben», pero cun maior protagonismo das primeiras no caso do castelán ca no do galego. Ademais, hai

unha porcentaxe relativamente importante que reconece dificultades para falar e escribir en galego (17,7% e 16%, respectivamente), e, en menor medida, para falar en castelán (o 11,1%).

- No que se refire ao dominio da primeira lingua estranxeira, os estudantes situáronse maioritariamente na opción «regular» e a destreza na que reconecen maiores dificultades é a de falar.
- A percepción sobre a situación das linguas e sobre o que poderíamos denominar «accións de política lingüística» é máis difícil de sintetizar, pero podemos sinalar algunhas posturas en forma de tendencias: reconécnlle á lingua galega un valor identitario e que necesita apoios especiais; son pouco optimistas sobre o seu futuro e consideran que o compromiso con este idioma por parte do alumnado e do profesorado da Facultade é tépedo; son partidarios de que a lingua galega teña máis presenza escolar (tamén na docencia da Facultade) e rexeitan que sexan os centros escolares ou as familias as que decidan sobre o uso das linguas.
- A súa experiencia como alumnos de lingua galega e de lingua castelá ao longo do seu currículo escolar valóranas entre «regular» e «bastante boa», pero cunha tendencia algo máis favorable para a lingua castelá. Por etapas educativas, a que sae mellor valorada é a de secundaria, e a peor, a da Universidade.
- A estratificación dos datos polas especialidades que están a cursar mostra que a máis galeguizada (indicadores de lingua inicial e de lingua habitual) é a de Educación Infantil e a máis castelanizada, a de Linguas Estranxeiras. Nos ítems de opinión e toma de postura sobre as linguas, porén, son precisamente os de Educación Infantil os que se mostran menos proclives a defender decisións favorecedoras do galego.
- As diferenzas por sexo son pouco relevantes, pero nunha valoración global das respostas dadas ao conxunto dos ítems obsérvase que os homes viven máis en galego cás mulleres e tamén defenden posturas algo máis favorables a este idioma.



Formación en galego do alumnado da Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo

FRANCISCO XOSÉ CANDIA DURÁN

*Dpto. de Teoría da Educación, Historia da Educación e Pedagogía Social
Universidade de Santiago de Compostela*

1. PANORAMA UNIVERSITARIO

A situación do galego na nosa Escola debemos entendela loxicamente dentro do estado da lingua a nivel xeral na sociedade (non debemos perder de vista o feito de que as organizacións están configuradas por persoas, coas súas virtudes, actitudes e defectos), e por suposto tampouco nos é allea a condición, competencias, usos e actitudes cara ao galego no ámbito concreto desta Universidade.

No tocante a aspectos normativos propios da USC, debemos indicar que temos normas suficientes, significadas especialmente nos Estatutos de 2004, no Regulamento de uso do galego de 1993, e sobre todo no Plan de normalización lingüística de 2002, que orientan, entre outros, verbo de: a identificación da universidade co galego, as normas que cómpre cumprir, os obxectivos que se pretende conseguir e as estratexias e medidas que se deben poñer en marcha para acadalos.

A pesar de todo, e como se poderá supoñer mirando ao noso redor, o seu cumprimento (e polo tanto, eficacia) foi e é francamente moi mellorábel; sirva este dato de ilustración: desde hai varios anos e con excepción do presente curso,

o nivel xeral de docencia en galego da USC está estancado nos arredores do 20%, cifra absolutamente insuficiente¹.

Outra información que exemplifica o escaso efecto dalgunhas propostas normativas: a USC contempla tres competencias transversais para todas as titulacións de grao, unha das cales é «coñecemento instrumental da lingua galega»²; como medida de promoción do galego trátase en si mesma dunha iniciativa destacábel ao noso entender, entre outras cousas porque chegará a afectar a todo o alumnado da institución. Pero incorpórase aos plans de estudo sen ningún tipo de acompañamento que a faga operativa (non hai responsábeis, nin formalizacións que permitan seguimento, nin avaliación, nin recursos, nin obxectivos, nin obrigas), o que vai provocar (moito nos tememos) que acabe tendo unha presenza meramente nominal e que polo tanto nada cambie na docencia respecto da situación actual. Nas actuais circunstancias, co nivel de uso ordinario (e mesmo dominio e actitudes, discretos) que manifesta o profesorado desta universidade, deixar á libre interpretación de cada docente o traslado á práctica desta competencia nas súas clases, titorías, documentos didácticos e demais actividades académicas, en parte semella un brinde ao sol: todas e todos sabemos que para adquirir unha competencia, a formación necesariamente debe incluír contidos detallados, tempos concretos, actividades e avaliación desa competencia.

2. O CONTEXTO DA EUFP

Xa no que cómpre á nosa Escola, para entender axeitadamente todo o que logo se comentará, coidamos necesario ofrecer de partida algunhas breves indicacións:

- 1 Para máis información, consúltese <<http://www.usc.es/snl/dinamiza/evolucion.pdf>>. Infelizmente a situación das universidades do norte e do sur de Galiza non é mellor, pero, quizais neste eido, considerando a tradición histórica da nosa universidade, debería ser certamente a USC a que liderase significativamente o proceso de normalización académica da lingua galega. Aínda que sexa tópico recorrer a este tipo de comparacións e malia todas as diferenzas sociais, económicas, culturais, etc. que median, resulta esclarecedor sinalar que moitos centros universitarios cataláns ofrecen varias materias vehiculizadas en castelán no primeiro curso, pero a posteriori o habitual é o emprego de catalán. Isto aínda ten máis relevancia se indicamos que boa parte do alumnado que estuda en Cataluña non é catalán (nalgún caso, como na licenciatura en Medicina, mesmo excedendo o 80% da matrícula), pois procede doutros lugares do Estado, de Portugal e doutros países. Alí está asumido socialmente que nun centro universitario catalán, o natural é que a docencia se desenvolva na lingua propia dese territorio.
- 2 As outras dúas son «coñecemento instrumental de linguas estranxeiras» e «coñecemento instrumental das tecnoloxías da información e da comunicación».

- Trátase do centro universitario máis antigo da cidade da muralla, remontándose a súa orixe a 1842, ano no que se inaugura a Escuela Normal de Lugo³.
- Desde 1956 o centro ten por sede un edificio de corte clásico racionalista, típico daquela época do franquismo, que pola súa antigüidade resulta unha infraestrutura notabelmente disfuncional para o que hoxe precisamos, aspecto que compensa co seu valor histórico e a céntrica situación na trama urbana actual da cidade.
- Ofreceu ata o momento catro títulos de mestra/e, e no futuro dous graos (en Educación Infantil e en Educación Primaria) alén doutra actividade académica (máster de secundaria, máster de actividades educativas na natureza, etc.).
- A matrícula actual anda arredor de 800 alumnos/as. Aproximadamente un terzo do alumnado procede da cidade de Lugo, outro terzo do rural da provincia, e o terzo restante doutros lugares da provincia, das outras tres provincias galegas e moi poucos, de fóra de Galiza.
- No tocante a profesorado, configuramos un colectivo duns 45 membros, case todos nados en Galiza. En todo caso, o profesorado non nativo leva moitos anos aquí, polo que o galego non lle é alleo a ninguén: o dominio das catro destrezas comunicativas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral e expresión escrita) sería pleno a pouco que algúns deles se esforzaren na oralidade (e quizais tamén na escrita).
- O persoal de administración e servizos (arredor de 12 traballadoras/es) presenta uns niveis de normalización lingüística significativamente elevados, tanto se o comparamos co alumnado como co profesorado, tanto a nivel de expresión oral como escrita, o que vén a reflectir, como se sinalou máis arriba, a situación xeral da USC.
- Nos estudos periódicos que realiza o Servizo de Normalización Lingüística da USC (datos de autopercepción expresada, non obxectivada), pode comprobarse que a EUFP forma parte do grupo de centros nos que o uso do galego, tanto na docencia como fóra das aulas, supera sensibelmente a (de seu, pobre) media xeral da USC⁴.
- Finalmente, tendo en conta a realidade sociolingüística dos outros centros en relación co noso, non resulta estraño que a EUFP sexa case todos os anos o primeiro ou segundo centro máis galeguizado do campus lucense⁵.

3 Para máis información, consúltase <<http://www.usc.es/gl/centros/eufp/index.jsp>>.

4 Para máis información, consúltase <http://www.usc.es/snl/dinamiza/evolucion_titulacions.pdf>.

5 Ídem.

Porén, a situación dista moito de ser satisfactoria, e nesta contribución intentamos evidenciar, con espírito crítico, algunhas carencias que padecemos como centro e como universidade, e as posíbeis alternativas para acadar unha situación de *normalidade* lingüística desexábel⁶.

3. CLARIFIQUEMOS O OBXECTIVO

Insistindo no anterior, temos que ter claro cal é o argumento chave que guía esta exposición, tese que debería dirixir a nosa acción docente e que define esa *normalidade* que buscamos. Indícanolo Carme Ares no seguinte texto que, a pesar dos anos que xa pasaron, tristemente segue a ser aínda válido en case toda a súa literalidade:

Dentro da necesaria normalización de todos os sectores sociais, o ensino, en canto factor fundamental na transmisión-adquisición de competencias e pautas de comportamento lingüístico, é un dos puntos decisivos para a normalización lingüística. Como na sociedade en xeral, este sector amosa un baixo nivel de normalización: os avances realizados son insuficientes. A falta de adecuación do ensino e das súas propostas culturais ás necesidades de desenvolvemento da lingua galega é un dato obvio que unha vez máis temos que expoñer. A presenza do galego como lingua vehicular nos distintos niveis educativos é aínda moi deficitaria. Centraremos a nosa atención na formación do profesorado porque para poder facer efectiva a galeguización (idiomática e cultural) do ensino hai que contar cuns profesionais preparados, formados no idioma e cultura galega. (Ares, 1991: 99).

Seguimos afondando na idea, nun texto da mesma autora anos despois:

É necesario un fondo coñecemento daquilo que se debe ensinar. [...] Lémbrese que a lingua galega é materia de estudo obrigatorio en todos os niveis educativos non universitarios e que algunhas materias son de docencia obrigada no noso idioma. O alumnado que remate maxisterio debe posuír un dominio efectivo do galego oral e escrito que lle permita acometer o ensino de calquera disciplina neste idioma (Ares, 2002: 58).

De non ser así, de non dominar o noso estudiantado o galego, dificilmente se pode acadar o (tan desexado como nunca materializado) obxectivo da Lei de normalización lingüística de 1983 (e de toda a lexislación posterior que a desen-

6 Por certo, que é indicativo que o concepto *normalización lingüística* estea a día de hoxe desacreditado ou baleirado de valor por parte das autoridades autonómicas que dirixen a política lingüística.

volve en materia educativa, especialmente o Decreto 124/2007) de que ao final da escolaridade obrigatoria o alumnado fose igual de (ben) competente en galego ca en castelán⁷. A teimuda realidade coidamos que nos dá a razón.

En definitiva, que resulta loábel e pertinente traballar a prol da galeguización de todos os centros universitarios en xeral, e da ampliación dos niveis de uso do galego na docencia, pero moito máis se falamos dun centro dedicado a formar futuros mestres e mestras.

Claro que na EUFP detéctanse numerosas problemas ou carencias de partida (que están pexando a consecución dese obxectivo), entre os cales non carecen de relevancia o escaso uso da lingua galega por parte do profesorado e por parte do alumnado, e mais a escasa presenza do galego como materia nos plans de estudo. Detallámolo nos seguintes apartados.

4. AS LINGUAS DO PROFESORADO

Como achegamento subxectivo aos niveis de uso das linguas⁸ na docencia por parte do profesorado da EUFP, e deixando á marxe aquelas materias de linguas estranxeiras, que por motivos obvios deben ser impartidas en inglés ou francés, poderíamos dicir que vehiculiza a súa acción docente

- en galego, aproximadamente o 27% do profesorado (oralidade en clases e titorías, e textos formais ou didácticos como guías de aprendizaxe, fichas de prácticas, etc.);
- en castelán (e algo de galego, sobre todo se o/a docente respectivo é interpelado nesta lingua): sobre o 28%;
- e só en castelán: máis ou menos o 45% do profesorado.

O anterior implica, en consecuencia, que a maioría do profesorado, tanto individual como colectivamente, non percibe (ou non se decata, ou resúltalle indiferente, ou réstalle valor a, ou...):

7 Artigo 14.3 da Lei de normalización lingüística: «As autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ao remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán».

8 Os datos porcentuais que se achegan tanto neste apartado como no seguinte foron elaborados polo autor especificamente para este relatorio, desde o coñecemento directo da situación referenciada. Con seguridade aproxímanse máis á realidade que os publicados a partir de diferentes inquéritos; en efecto, sabemos, e así está estudado, que a maioría dos instrumentos que inciden sobre a lingua galega, e que polo tanto se vehiculizan maiormente en galego, ou mesmo os inquéritos para configurar o Plan de Ordenación Docente (POD), provocan nalgúnhas persoas analizadas o efecto de sobrevalorar o seu propio compromiso fáctico coa lingua, e así tenden a responder máis o que lles gustaría facer ou o politicamente correcto, que como realmente se comportan.

- A importancia do uso dunha ou doutra lingua vehicular no exercicio do seu labor docente.
- A transcendencia que ten a lingua vehicular no emprego que dela faga o seu propio alumnado.
- O papel que xoga na fixación da lingua de profesionalización dos futuros titulados e tituladas.
- O valor da lingua galega (usada) como código comunicativo totalmente axetado, pertinente e útil para o traballo universitario, á marxe de prexuízos discriminatórios tradicionais.

Malia estas actitudes, é evidente a importancia que ten a lingua na que se forme a alumna ou alumno universitario, no que respecta á transferencia ao seu propio exercicio profesional futuro como mestra ou mestre: do mesmo xeito que se comproba unha tendencia natural do estudantado a reproducir no seu maxisterio ulterior as metodoloxías didácticas que experimentou co seu profesorado universitario, igual acontece coa lingua formal, académica, de uso na universidade, e máis tarde nas escolas.

Esta situación que se denuncia non é diferente á doutras carreiras, pero no noso caso é particularmente crítica en termos sociais (e mesmo de país que valoriza e emprega o seu patrimonio cultural como sinal de identidade), polo trascendental papel que xoga o profesorado de educación infantil e de educación primaria (o mesmo que nós formamos inicialmente na EUFP) na normalización lingüística e cultural da infancia e a xuventude.

En virtude das circunstancias, polo principio de discriminación positiva e aplicando o que suxire a Lei de normalización lingüística e o mesmo Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega de 2004, o lóxico sería que salvo as materias que tivesen oportunamente que ser vehiculizadas noutras linguas (linguas e literaturas española, inglesa e francesa, e mesmo as súas correspondentes didácticas), todas as demais materias puideran ser desenvolvidas en galego para superar a distancia de uso e dominio que media respecto do castelán, tanto por parte do profesorado como do alumnado da nosa Escola.

5. AS LINGUAS DO ALUMNADO

Expoñamos agora algunhas estimacións (tamén con alicerce na experiencia do autor) e datos aproximados respecto de competencias, usos e actitudes cara ás linguas do alumnado do noso centro:

- A práctica totalidade posúe as catro destrezas comunicativas básicas en castelán.

- No caso do galego, preto dun 95% dispón tamén das catro destrezas, ou de tres polo menos (por suposto incluimos nesa porcentaxe estudantes que non son capaces de expresarse con fluidez ou que cometen incorreccións ostensíbeis).
- Uso habitual do galego en comunicacións formais: moi fraco, aínda que en bastante medida dependendo da lingua vehicular elixida previamente polo docente. De partida, e se non hai algunha indicación particular, o uso oral do galego nas clases e titorías é baixo, e a súa utilización nos diferentes traballos para as materias aínda é menor. Ademais é habitual que unha parte destacada do alumnado se exprese en castelán en materias impartidas en galego; por contra, unha alumna ou alumno que se exprese en galego en clases vehiculizadas en castelán semella unha rareza (non hai, pois, igualdade lingüística).
- Uso habitual do galego en comunicacións informais, malia que non sexa durante todo o tempo: arredor do 25% do alumnado.
- En xeral, alumnado monolingüe en castelán, ou cun clarísimo predominio desta lingua: cando menos o 35%. Alumnado monolingüe en galego: 5 % como moito.
- A maioría do alumnado é polo tanto bilingüe, alternando galego e castelán segundo a/o interlocutor, contexto, etc., pero non de xeito equilibrado, senón con evidente predominio da lingua castelá, e reservando habitualmente o galego para aquelas comunicacións nas que previamente a/o seu interlocutor xa ten feita esta mesma escolla, ou para as materias nas que o profesorado o usa de inicio.
- Con todo podemos constatar que o alumnado que fala habitualmente en castelán tende a demostrar peores destrezas comunicativas en galego. Non acontece así co alumnado que fala habitualmente galego, que demostra alta competencia en ambas as linguas e é polo tanto verdadeiramente bilingüe, ao dispoñer de todas as ferramentas para elixir libremente en que idioma se quere comunicar⁹.
- Doutra banda e contrariamente ao que nos indican algúns estudos de sociolingüística sobre a poboación galega xuvenil actual, a nosa experiencia diaria entre o alumnado lévanos a afirmar que na EUFP non se produce coa desexábel frecuencia a (nalgúns estudos denominada) *xustiza lingüística*¹⁰ co galego,

9 É un bo exemplo demostrativo de que o coñecemento de linguas é necesario para exercer unha verdadeira liberdade lingüística e ampliar así o repertorio de oportunidades comunicacionais.

10 Entendemos por tal concepto a idea que subxace, por exemplo, cando dúas persoas que dominan dúas ou máis linguas, e son coñecedoras dese dominio por parte da persoa interlocutora, elixen comunicarse en linguas diferentes, respectando a opción escollida por cada unha e igualando de

nin nas clases nin fóra delas, e esta lingua só predomina naquelas comunicacións nas que todos as/os interlocutores son galegofalantes habituais ou en clases nas que o galego é a lingua vehicular do docente. No resto dos contextos o castelán tende a impoñerse con supremacía exclusiva.

- En termos lingüísticos, o noso alumnado (especialmente o de procedencia rural, por motivos obvios) posúe unha boa fonética, malia que a presenza de castelanismos por influencia desa lingua é frecuente tanto na expresión oral como na escrita.
- Lingua na que o alumnado maioritariamente manifesta máis seguridade e competencia escrita: con rotundidade, o castelán.

Non se nos escapa que, malia gozar no seu período educativo preuniversitario de ensino en galego (cando menos en teoría), a maioría do noso alumnado, sexa galegofalante ou castelanfalante habitual, de xeito consciente ou inconsciente, segue a considerar o castelán como o idioma de prestixio, o adecuado para utilizar nun ámbito académico e formal como é a universidade, e máis para os traballos escritos.

As sucesivas investigacións sociolingüísticas sobre o galego indícanos que a banda de idade que menos usa a lingua pero que mellores actitudes ten cara a ela, coincide coa mocidade, pero na práctica o idioma que de partida a maioría utiliza para se comunicar con outros compañeiros/as, para *ligar*, para o traballo académico, para colgar un aviso, para presentar unha solicitude, para cubrir un formulario, etc., habitualmente é o castelán. Remover estas actitudes é complicado, e máis nun contexto no que ano tras ano, promoción tras promoción, comprobamos como a porcentaxe de alumnado que normalmente fala en castelán vai en aumento, en detrimento do galego¹¹.

Non nos debe restar preocupación o feito de que non é, nin moito menos, o noso alumnado o que sofre este proceso de substitución de lingua habitual ou desgaleguización de xeito máis intenso, se o comparamos coa maioría de centros da USC, nos que o nivel de dominio competencial, de uso e de actitudes cara á lingua por parte do alumnado, son aínda máis baixos.

facto, en xustiza, a importancia de cada quen e da súa lingua; en suma, escolla persoal non condicionada polo contexto ou a/o interlocutor.

11 Tristemente podemos constatar neste punto que as sucesivas medidas de promoción do galego executadas polos diferentes gobernos da Xunta demostraron como pouco certa ineficacia xeral; malia non ter a complicada situación da lingua como responsábel única a acción política nin moito menos, si é verdade que nunca tan pouco uso instrumental entre a sociedade tivo o galego como no momento actual, aínda considerando a súa extensión a ámbitos simbólicos tradicionalmente proscritos para a lingua (administración, docencia, etc.). Por fortuna empezan a publicarse análises que detectan certo cambio de tendencia nos últimos tempos, no tocante a galegofalantes habituais.

Todo o contrario, debemos manternos alerta e non perder de vista que boa parte das e dos estudantes da EUFP, como expuxemos máis arriba, acabarán sendo mestras e mestres de materias ou áreas curriculares que deberán ser impartidas (polo menos legalmente) en galego, e que, a maioría exercerán nalgún momento o seu maxisterio no (moi extenso) rural da provincia de Lugo, territorio no que aínda é maioritaria a poboación que ten o galego como lingua habitual, o que pon máis de manifesto o problema.

Tal é así que numerosos lingüistas e estudosos da relación educación-lingua, malia a consecución de institucións políticas coa aprobación do Estatuto de Autonomía de 1981, e a pesar da vixencia de abonda lexislación lingüística (a favor do galego, polo menos ata 2009), consideran que o tradicional efecto castelanizador do ensino obrigatorio sobre a sociedade galega (tanto nas zonas rurais como nas vilas ou nas cidades) segue sendo un feito incontestábel en todo o país, e mesmo máis intenso desde a restauración da democracia.

Non todo é un fracaso, e por suposto hai avances parciais evidentes, pero mal que nos pese, desde a universidade contribuímos máis da conta á desgaleguización da sociedade, pois parte significativa das e dos estudantes que formamos hoxe nas condicións que antes vimos, dificilmente queren implicarse como profesionais no futuro na consecución do obxectivo socialmente admitido de ampliar os usos e os contextos da lingua galega: é o proceso inverso ao de normalización.

6. OS PLANS DE ESTUDO

Só como apuntamento complementario breve, que pode ser revelador da importancia que o noso centro e a USC en xeral lle viñeron concedendo ás materias de galego, queremos significar a presenza que foron tendo nos plans de estudo das titulacións de mestra/mestre da EUFP, datos que aproximadamente poderían ser extrapolábeis a todos os centros de formación de mestras e mestres de Galiza¹² (tomado de Ares, 2002):

- En 1973 comézase, de xeito un tanto dubitativo, co galego nas escolas de maxisterio como materia optativa.
- Nos anos 80 vai medrando significativamente a súa presenza ata acadar 180 horas de formación para todas as titulacións do centro (1986), e a maiores

12 Só facemos mención a materias de lingua galega, literatura galega, didáctica de ambas e similares. Óbvianse por non ser relevantes neste momento do discurso (non por ser positivos, que nunca foron mellores) datos sobre o uso do galego como lingua vehicular na docencia desenvolvida no centro ao longo de todos eses anos.

materias optativas. É a mellor situación histórica, ao non conseguirse a especialidade na lingua propia do país.

- Ao abeiro da LOXSE e coa reforma de 1993 as horas obrigatorias diminúen dramaticamente, e pasan a oscilar (dependendo das titulacións) entre 15 e 30, alén das optativas.
- No plan de 2000 avánzase timidamente en horas e materias optativas respecto da situación anterior, pero continúaase nunha situación de mínimos.
- Nos futuros plans de estudo, nos que a carreira de mestra/mestre pasa de tres a catro cursos¹³, e malia a esperanza concibida de poder aproveitálos para superar a situación actual de agonía formativa, o galego vai ter unha presenza aínda máis diluída que en épocas anteriores: no mellor dos casos, unha materia obrigatoria e outra optativa no grao de mestra/mestre en Educación Primaria, e dúas optativas no de Educación Infantil¹⁴.

En síntese, que grazas ás sucesivas reformas dos plans de estudo na formación de futuras/os docentes de educación infantil e de educación primaria, e á marxe do seu uso como lingua vehicular, o galego acaba practicamente desaparecendo como materia co seu formato tradicional, quedando relegado ao estatus de opcional ou transversal a varias materias (isto último, na práctica universitaria, quere dicir: a discreción das/dos respectivos docentes).

13 Para máis información, consúltese <http://www.usc.es/gl/servizos/sxopra/0313_graos_memorias.html>.

14 Por se esta ultimísima redución non fora abonda, a presenza real do galego nesas materias aínda vai vir determinada polo departamento e a/o docente que finalmente se encarguen de impartilas. Hai que ter en conta que de partida haberá normalmente tres departamentos responsábeis para cada unha das materias dos novos plans, con maneiras diferentes de proceder coa docencia e de entender a lingua de uso.

Sen estar aínda a día de hoxe definido o encargo da docencia das materias, o que é indiscutíbel é a moi verosímil posibilidade de que unha alumna ou alumno, segundo as materias que elixa e o profesorado que eventualmente lle corresponda, remate o grao sen ter recibido nin unha soa hora de formación en lingua galega. Non está asegurada en absoluto esa formación, o cal é inaudito a estas alturas.

É oportuno lembrar aquí o que para estes efectos, e desde 1983, nos di o artigo 17.1 da Lei de normalización lingüística: «Nas Escolas Universitarias e demais centros de Formación do Profesorado será obrigatorio o estudo da lingua galega. Os alumnos destes centros deberán adquirir a capacitación necesaria para facer efectivos os dereitos que se amparan na presente Lei».

Polas razóns mencionadas, e albiscando as malas perspectivas para a lingua no centro, o Departamento de Filoloxía Galega da USC impugnou estes plans de estudo, ao non quedar garantida a formación en galego das futuras mestras e mestres.

7. INICIATIVAS NORMALIZADORAS

Quedou antes exposto que a situación de desigualdade entre as dúas linguas na EUFP é manifesta, existindo un claro desequilibrio desde todos os puntos de vista a favor do castelán. Tamén é obvio que se nos interesa preservar o noso patrimonio e potencialo co uso académico, medidas que discriminen positivamente o galego resultan claramente necesarias.

Loitar contra toda esa realidade non é doado, pero algúns irredentos temos dado algún paso a favor do galego no contexto daquel centro. Por se serve de referencia a nosa modestísima experiencia, a continuación glósanse sucintamente algunhas iniciativas que en materia de normalización lingüística se puxeron en marcha nos últimos anos desde a EUFP:

- Creación da Comisión de Normalización Lingüística delegada da Xunta de Escola.
- Convocatoria para o noso centro dos Premios á calidade lingüística e á excelencia lingüística dos traballos académicos en lingua galega que anualmente organiza o Servizo de Normalización Lingüística da USC, para estimular o uso do galego por parte do alumnado nos seus documentos escritos para as diferentes materias¹⁵.
- Posta en marcha dun programa de innovación docente para a anticipación ao Espazo Europeo de Educación Superior, baseado no desenvolvemento dunha serie de medidas formativas para capacitar o noso alumnado en cinco competencias, que entendemos básicas para o axeitado desempeño da súa profesión. Entre esas competencias é fundamental a que fai referencia ao dominio das catro destrezas comunicativas en galego.
- Relacionado co anterior, oferta de formación específica en calidade textual, a través de cursos diferenciados para o alumnado e para o profesorado.
- Non debemos esquecer a diversa actividade cultural que se desenvolve na Escola ao longo de todo o curso (sexa propia do centro ou veña organizada por outros servizos da USC ou por outras entidades alleas a esta), pois a miúdo incorpora en si mesma un claro compoñente normalizador da lingua e da cultura galegas.

15 Para máis información, consúltase <<http://www.usc.es/snl/dinamiza/calidade1.htm>>.

8. ALTERNATIVAS Á SITUACIÓN ACTUAL

Tendo en conta todo o sinalado antes a nivel xeral para a USC, asumindo todas e todos a importancia da lingua galega na docencia da universidade e a necesidade de incrementar o seu uso, contando coa vontade e implicación das autoridades académicas para levar a cabo esta acción, en virtude da nosa experiencia e pensando en termos globais, a nosa proposta sería:

Elaborar un programa executivo, conciso e vinculante, con obxectivos medíbeis, flexíbeis e adaptados a centros, departamentos ou docentes, e que evitase os efectos que produce na práctica deixar totalmente ao libre arbitrio de cada docente o uso dunha lingua ou doutra no seu exercicio profesional, á marxe de calquera plan xeral minimamente establecido.

Que sinale con concreción en cada un dos casos: responsábeis, compromisos, medidas, prazos, recursos, estímulo, incentivos, seguimento e avaliación.

A partir dun acordo plenario da USC (que se pode dar en Claustro ou noutro órgano que se determine), e de acordos particulares cos centros, departamentos e docentes, desde un proceso participado, aberto e transparente. «O éxito do proceso normalizador radica na súa institucionalización. [...] é necesario o impulso administrativo e político» (Ares, 1991: 107).

En definitiva, que executase operativamente para toda a universidade o que xa indicaba o obxectivo 4.3.2.3 do Plan de Normalización Lingüística de 2002 (sobre todo a primeira medida, con base unicamente na boa vontade e predisposición para cambiar das e dos docentes destinatarios), ou o Plan Estratéxico dalgúns departamentos (no que fixaban voluntariamente obxectivos de utilización do galego na docencia que impartían), e que apenas provocaron melloras¹⁶.

Insístese en que tería que ser un plan serio e consensuado, que non quedase unicamente en regulamento, senón que tivese vocación vinculante e esixise a responsabilidade do profesorado. Seguramente haberá quen pense que isto é un atentado contra a liberdade de cátedra e mesmo contra a liberdade persoal de elección de lingua de uso, pero igual que ningún traballador/a público se pode escusar na súa comodidade ou apatía do momento para decidir non acudir a traballar ou a clase, en uso da súa liberdade persoal, entre as responsabilidades que asume calquera profesor ou profesora tamén está a de respectar (e polo tanto

¹⁶ Ambos os documentos emanan do Plan Estratéxico da USC ata 2010, e teñen o seu mesmo horizonte temporal. Neste plan, o décimo obxectivo básico para a docencia é: «Normalizar e promover o uso da lingua galega de xeito coherente co conxunto dos obxectivos estratéxicos da universidade»; inclúe explicación e tres accións.

intentar materializar) os obxectivos académicos xerais da institución no contexto da súa propia docencia, o que inclúe por suposto a lingua, tal como nos inspira o Plan de 2002 da USC e a propia Lei de 1983.

Malia a tradición instaurada polas/polos docentes do noso sistema educativo (desde a educación infantil ata a universidade), a lexislación lingüística aféctanos coma calquera outra, e salvo casos contados, o noso labor como traballadores públicos non consiste en interpretala no noso beneficio persoal, senón en aplicala a prol da sociedade. Mentres que os tribunais non determinen o contrario, a liberdade individual de elección de lingua no desempeño dun posto público queda sometida en circunstancias normais ao interese xeral da sociedade, expresado nas correspondentes leis e normas.

REFERENCIAS DOCUMENTAIS

- Ares Vázquez, Carme (1991): «Proposta mínima para a planificación lingüística na formación do profesorado. Algúns datos históricos». En *Cadernos de lingua*, 4, A Coruña, Real Academia Galega, 99-108.
- Ares Vázquez, Carme (2002): «As materias de lingua e literatura galegas nos programas de estudio da E.U. de Maxisterio de Lugo: breve historia e situación actual». En VV.AA. *Homenaxe a Fernando R. Tato Plaza*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 49-59.
- Costa Rico, Antón (1996): «Entre a vella e a posible escola rural galega». *Revista Galega de Educación*, 26, Vigo, mrp Nova Escola Galega, 8-13.
- Fernández Rodríguez, Mauro A. e Rodríguez Neira, Modesto A. (coords., 1994-96): *Mapa Sociolingüístico de Galicia 1992*. A Coruña, Real Academia Galega (3 vols.).
- González González, Manuel e Rodríguez Neira, Modesto A. (coords., 2007-08): *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004*. A Coruña, Real Academia Galega (2 vols.).
- Mesa Galega de Educación no Rural (2006): *A educación no rural en Galiza*. Sada, Eds. do Castro.
- Mosquera Carregal, Xesús M. e Pino Ramos, Sara (eds., 2009): *Lingua e docencia universitaria. V Xornadas sobre Lingua e Usos*. A Coruña, Universidade da Coruña.
- Rodríguez Neira, Modesto A. (coord., 1998): *O idioma na Universidade de Santiago de Compostela: resultados dun inquérito realizado no curso 1995-96*. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

- Rodríguez Neira, Modesto A. e López Martínez, M. Sol (1988): *O galego na universidade*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.
- Decreto 28/2004, do 22 de xaneiro, Estatutos da Universidade de Santiago de Compostela. DOG do 9 de febreiro (BOE do 22 de abril). <<http://www.usc.es/export/sites/default/gl/normativa/descargas/EstatutosUSC2004.pdf>>
- Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo. DOG do 29 de xuño. <http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/Ref.ED_5.pdf>
- Lei 3/1983, do 15 de xuño, de normalización lingüística. DOG do 14 de xullo. <<http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/Ref.xral-2.pdf>>
- Lei orgánica 1/1981, do 6 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia. BOE do 28 de abril. <<http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/Ref.xral-1.pdf>>
- Plan de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago de Compostela. Aprobado polo Claustro Universitario o 16 de outubro de 2002. <<http://www.usc.es/estaticos/normativa/pdf/Plannormalizacionlinguistica.pdf>>
- Plan Estratéxico da USC 2001-2010. <http://www.usc.es/~calidade/doc/obxectivos_xerais_universidade.pdf>
- Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega. Aprobado polo Parlamento de Galicia o 21 de setembro de 2004. <[http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/PNL22x24_textointegro\).pdf](http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/PNL22x24_textointegro).pdf)>
- Regulamento de uso do galego na Universidade de Santiago de Compostela. Aprobado pola Xunta de Goberno o 22 de decembro de 1993. <<http://www.usc.es/gl/normativa/normalizacion/regusog1.html>>



Propostas para a formación de futuros docentes de linguas. Unha achega desde a Facultade de Filoloxía da USC

IGNACIO M. PALACIOS

Departamento de Filoloxía Inglesa e Alemá

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

A continuación expóñense unha serie de reflexións sobre o papel que podería e, quizais tamén, debería cumprir a Facultade de Filoloxía da USC na formación de futuros docentes de linguas. Como punto de partida é importante ter en conta que aínda que as saídas profesionais dos actuais licenciados en Filoloxía comprenden corrección e asesoría lingüística, tradución e interpretación, turismo, relacións públicas, edición textual, controlador aéreo e comercio exterior, entre outras, arredor do 60% dos titulados adócanse á docencia, en institutos de ensino secundario, escolas oficiais de idiomas ou en colexios e academias (Universidade de Santiago, 2004). Este feito pon de manifesto a responsabilidade tan importante que este centro universitario debe asumir na formación académica e didáctica dos seus egresados.

Para falar da formación dos futuros docentes de linguas no contexto actual e desde a Facultade de Filoloxía, temos que comezar explicando brevemente como se organizan os actuais graos neste centro. Unha vez resolta esta cuestión, estaremos en condicións de facer propostas sobre a formación que se pode proporcionar

aos seus graduados nun futuro, sen esquecer tampouco a existencia do xa programado Máster de Profesorado de ESO e bacharelato, FP e ensino de idiomas, que botará a andar a principios do 2010 e que terá como principal obxectivo a preparación pedagóxica do alumnado que o realice.

1. OS NOVOS GRAOS DA FACULTADE DE FILOLOXÍA: ESTRUCTURA E MODALIDADES

No novo escenario que nos atopamos como resultado da adaptación ao Espazo Europeo de Educación Superior, pasamos das antigas nove licenciaturas en Filoloxía (Filoloxía Alemá, Clásica, Francesa, Galega, Hispánica, Románica, Italiana, Portuguesa e Inglesa) a cinco novos graos:

- Grao en Lingua e Literatura Galega
- Grao en Lingua e Literatura Inglesa
- Grao en Lingua e Literatura Española
- Grao en Linguas e Literaturas Modernas (francés/ alemán/ italiano/ portugués)
- Grao en Filoloxía Clásica

Chaman a atención as novas denominacións, Grao en Lingua e Literatura..., renunciando á tradicional etiqueta de «filoloxía», quizais nun intento de transmitir algo novidoso á sociedade e, se cabe, con maior transparencia. O termo «filoloxía», que sen dúbida ningunha non deixa de ter vixencia e significado, xa que etimoloxicamente fai referencia ao agarimo polas linguas e por todo o que estas representan, unicamente se conserva no caso do Grao en Filoloxía Clásica, precisamente polo carácter clásico desta especialidade. Fronte a denominacións alternativas empregadas noutras universidades do Estado coma «Estudios Ingleses», «Estudios Hispánicos», «Estudios Franceses», no noso caso optouse por unha nomenclatura de carácter máis neutro.

Deixando etiquetas ou nomes de lado, cómpre sinalar que a nova oferta de graos se caracteriza pola súa flexibilidade, semellante á existente na maioría das institucións universitarias europeas, que permite combinar o estudo da lingua e literatura que se elixa como principal cunha segunda, e mesmo cunha terceira ou con módulos específicos de Lingüística Xeral, Teoría da Literatura ou Filoloxía Románica.

Todos estes graos de 360 créditos inclúen un módulo básico (60 créditos), un *major* ou módulo de especialización (120 créditos), un módulo complementario (24 créditos), un módulo optativo (24 créditos) e un traballo de fin de grao (12 créditos).

A gran flexibilidade destes novos graos á que faciamos antes referencia permite entón a posibilidade de varias modalidades:

- Modalidade *maior e minor*: Combina unha especialidade principal con outra secundaria. Así, por exemplo, un estudante poderá graduarse en Lingua e Literatura Galega cun *minor* en Lingua e Literatura Española, ou poderá realizar un grao en Lingua e Literatura Inglesa cun *minor* en Lingua e Literatura Francesa. As posibilidades de combinación son múltiples, respondendo así máis directamente ás necesidades e intereses do alumnado.
- Modalidade mixta: É similar á anterior no sentido de que o alumnado se especializa nunha lingua e literatura, pero ademais, permítelle subespecializarse non só noutra lingua e literatura, senón incluso noutras dúas; así, por exemplo, un estudante pode graduarse en Lingua e Literatura Galega cun módulo de Literatura Francesa e outro de Estudos Lusófonos.
- Modalidade de *maior plus*: Esta opción está concibida para aqueles alumnos que queiran afondar nunha lingua e literatura de maneira exclusiva; deste xeito só realizan un módulo de 30 créditos noutra lingua e o resto céntrase na lingua e literatura do seu particular interese. Esta modalidade non diferiría en moito da organización xeral das filoloxías actuais.

Do anterior despréndese que o perfil do futuro profesor de linguas de secundaria vai ser máis multidisciplinar que o actual, pois posuirá coñecementos bastante avanzados de alomenos dúas linguas, aínda que quizais tamén con menor especialización en moitos casos nunha lingua determinada. De todos os xeitos, débese garantir que esta multidisciplinaria non entre en conflito coa especialización. Porén, esta orientación está en consonancia co que está a ocorrer noutros países da nosa contorna como Francia, Reino Unido e Portugal, por exemplo, onde os profesores de linguas non só acostuman a ensinar unha única lingua senón ás veces dúas que xeralmente pertencen á mesma familia lingüística: español e francés, español e portugués, inglés e alemán, francés e italiano, etc.

2. NOVOS GRAOS: COMPETENCIAS E OBXECTIVOS

En función disto, que propostas poden facerse na formación académica destes alumnos como futuros docentes?

Como obxectivos destes novos graos, os alumnos terán que adquirir toda unha serie de competencias, desenvolver unha gran variedade de destrezas e asimilar e interiorizar determinadas actitudes.

2.1 Competencias

Distinguiremos cinco grandes bloques: competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas e pragmáticas) competencias interculturais, competencias plurilingües, competencias no uso das TIC e competencias para o traballo autónomo.

2.1.1 *Competencias comunicativas*

Desde o punto de vista das competencias, é, loxicamente, importante que o alumnado adquira un coñecemento avanzado da lingua ou linguas que está a estudar, pero este coñecemento non debe ser unicamente de carácter teórico senón tamén práctico, é dicir, un graduado en Lingua e Literatura Española/ Inglesa/ Moderna/ Galega debe estar en condicións de comunicarse a un nivel elevado, semellante ao dun falante nativo (nivel C2 do Marco Común Europeo de Referencia), e ao mesmo tempo ten que ser capaz de reflexionar sobre a natureza e o funcionamento interno das linguas estudadas, estando en condicións de poder describilas a outros con rigor científico e exactitude. Isto debe aplicarse de maneira indistinta ás linguas propias como ás linguas estranxeiras, e isto xustifica tamén a existencia no currículo dos novos graos de materias orientadas cara ao dominio instrumental da lingua (lingua galega, lingua francesa, lingua alemá, lingua inglesa, etc.) xunto con outras xa máis centradas na súa descrición teórica (gramática galega, gramática francesa, gramática alemá, gramática inglesa, etc.).

De acordo co anterior, os novos graduados adquirirán toda unha serie de competencias comunicativas, que implicarán un conxunto de competencias lingüísticas en relación con todos os niveis da lingua, desde o léxico ao fonolóxico, pasando polo semántico, gramatical, ortográfico e ortoépico, competencias sociolingüísticas (capacidade para producir e entender adecuadamente expresións lingüísticas en diferentes contextos de uso nos que se dan factores variables, tales como a situación dos participantes e a relación existente entre eles, as súas intencións comunicativas, o evento comunicativo e as conveccións da interacción), así como unha gran variedade de competencias pragmáticas (organización e secuenciación das mensaxes e o seu uso para realizar funcións comunicativas). Porén, todas estas competencias comunicativas, sociolingüísticas e pragmáticas non serán suficientes. Con todo, o alumnado precisará obter tamén competencias interculturais.

2.1.2 *Competencias interculturais*

É evidente que unha lingua non é só unha mera amálgama de sons e significados, un código lingüístico, senón que tamén representa unha cultura que a

sustenta. Estudar unha lingua sen ningunha mención cultural, de maneira descontextualizada, non ten ningún valor nin sentido. O estudo da lingua implica tamén coñecer a súa historia, as súas principais manifestacións literarias; supón igualmente estar familiarizado coa sociedade da comunidade ou comunidades nas que se fala, incluíndo información sobre os seus hábitos e costumes, a vida diaria, as condicións de vida, as relacións persoais, os valores, crenzas e actitudes, a linguaxe corporal e as convencións sociais. Todo isto é o que se coñece como competencias interculturais.

2.1.3 *Competencias plurilingües*

Parece tamén obvio que un docente de linguas non só debe ter competencias comunicativas e interculturais, senón que tamén debe estar en condicións de establecer comparacións, relacións e vínculos entre as linguas. Nesta liña destaca o concepto de *plurilingüismo* que defende a proposta do Marco Común Europeo de Referencia para as linguas (Consello de Europa, 2001) e que trata de transcender a noción do *multilingüismo*, esta última entendida como o coñecemento independente de idiomas diferentes ou a simple convivencia de varias linguas. O enfoque plurilingüe vai máis aló, incidindo no feito de que conforme se expande a experiencia lingüística dun individuo nos ámbitos culturais dunha lingua, a persoa non mantén estas linguas e culturas en compartimentos estancos, totalmente illadas e independentes, senón que vai establecendo relacións e paralelismos entre as distintas linguas que interactúan entre si. O individuo adquire así unha competencia plurilingüe, onde vai integrando todos os saberes das distintas linguas que vai adquirindo e coas que está en contacto. A iniciativa do Portfolio Europeo das Linguas (Consello de Europa, 2000) pode adquirir pleno significado nesta dirección.

A finalidade educativa xa non estará simplemente na consecución do dominio de dúas ou máis linguas. O obxectivo último será o desenvolvemento dun repertorio lingüístico no que teñan cabida todas as capacidades lingüísticas do individuo.

2.1.4 *Competencias no uso das TIC*

As novas tecnoloxías da comunicación e información abren todo un mundo de posibilidades que o docente debe polo menos coñecer. Tempo terá nunha fase posterior para aprenderen a súa posta en práctica na aula e a súa explotación didáctica. De acordo con isto, o graduado en linguas deberá estar familiarizado cos bancos de datos, corpus de moi diverso tipo, dicionarios e glosarios electrónicos, gramáticas e outros recursos informáticos relacionados coas linguas que estude.

2.1.5 Competencias para o traballo autónomo

Unha lingua non se adquire só entre as catro paredes. Os alumnos deben dispor das ferramentas para aprender independentemente e durante toda a vida. Precisamente, unha das eivas que sofre o noso sistema educativo no momento presente é que os alumnos aprenden unha lingua durante os anos que dura a súa etapa de escolarización, pero despois esquécena parcialmente ou incluso na súa totalidade, porque non continúan traballando con ela nin a practican con frecuencia ao non dispor das oportunidades para facelo, nin das competencias para seguir aprendendo de forma autónoma.

2.2. Destrezas

De nada serve posuír un gran número de competencias de moi diverso tipo, se despois non somos capaces de utilizar a lingua con corrección. Por esta razón, o alumnado terá que adquirir destrezas de comprensión e interacción oral, comprensión e interacción escrita e destrezas de mediación (tradución, interpretación, etc.). Os graduados da Facultade de Filoloxía deberán estar en condicións de poder comunicarse oralmente e por escrito coa debida fluidez e propiedade. Un bo coñecemento do uso da lingua resulta imprescindible para un efectivo ensino desta. Evidentemente iso por si só non é suficiente, pois ignoraríamos a importancia do compoñente pedagóxico, aínda que constitúe un magnífico punto de partida.

2.3 Actitudes

Se as competencias e as destrezas son importantes, non serán menos as actitudes. De nada serve estar dotados de amplos coñecementos e destrezas se os nosos graduados non teñen actitudes abertas ao mundo das linguas, de tolerancia e respecto aos demais e ás súas linguas como formas de expresión. Por esta razón, o compoñente actitudinal dalgún xeito subxace ás competencias e destrezas. Nos novos graos é fundamental promocionar este tipo de actitudes. Todas as linguas sen excepción ningunha, son importantes e todas elas cumpren un papel relevante, desenvolvendo unha ou varias funcións dentro da súa comunidade de falantes. Os graduados en linguas deben ser conscientes da necesidade de protexelas; as cifras de morte lingüística son alarmantes e débennos facer reflexionar sobre as súas implicacións (Crystal, 2003). Ademais da promoción de determinadas actitudes lingüísticas, debemos tamén favorecer certos hábitos de estudo como o traballo

en grupo e a colaboración en contextos multilingües. Na liña da teoría do plurilingüismo comentada máis arriba, os graduados en linguas e literaturas deben estar abertos a traballar en colaboración con outros especialistas doutras linguas con vistas a levar a cabo proxectos conxuntos o día de mañá nos centros educativos onde desenvolvan a súa tarefa docente. Así mesmo, cómpre favorecer a capacidade de análise e de reflexión, inherente a todo acto educativo que se prece.

3. REFLEXIÓNS FINAIS

Dispoñemos nestes momentos dun bo marco para a consecución dos obxectivos antes comentados. É tamén esencial cuestionar o que agora temos para construírmos algo mellor. Neste sentido actividades como estas Xornadas de Educación e Linguas en Galicia, onde se encadra esta comunicación, poden facer achegas significativas. Parece tamén necesario un cambio fundamental de mentalidade por parte da sociedade, en xeral, e dos seus representantes políticos, en particular, na súa consideración das linguas. Non é suficiente recoñecer ou dicir que o coñecemento das linguas é importante, cómpre dotar o sistema educativo dos suficientes recursos materiais e humanos para poder acadar unha boa formación académica e pedagóxica dos futuros docentes. Así mesmo, non debemos esquecernos do tratamento prioritario que se lle deberá dar á formación inicial e permanente do profesorado. Sen unha boa formación do profesorado, o grao de éxito será mínimo e as metas educativas, inalcanzables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consello de Europa (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Estrasburgo. Consello de Europa. (As versións españolas do Portfolio para educación infantil, primaria, secundaria e adultos foron promovidas polo Ministerio de Educación e validadas pola Axencia Europea no 2003). Para maior información, pódense consultar as páxinas electrónicas seguintes: <<http://www.mec.es/programas/europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>>, <<http://culture2.coe.int/portfolio>>, <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXFP/p_europeos>
- Consello de Europa (2001). *Common European Framework for Languages: Teaching, Learning and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. (Existe unha tradución-adaptación ao galego realizada pola Xunta de Galicia do 2005, co tí-

- tulo *Marco Europeo Común de Referencia para as Linguas: Ensino, aprendizaxe, avaliación*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Centro Ramón Piñeiro).
- Crystal, David (2003). *A morte das linguas. Razóns para a sobrevivencia*. Vigo: Galaxia.
- Universidade de Santiago, 2004. *Guía das saídas profesionais das titulacións da Universidade de Santiago de Compostela*. Santiago: Imprenta universitaria.



Linguas e globalización en Europa

JOSÉ MANUEL VEZ

Director do Observatorio Atrium Linguarum

Instituto de Ciencias da Educación

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Durante estes últimos anos son varios os indicadores e informes sobre a sociedade da información que apareceron e cuxos resultados foron expostos a través dos medios de comunicación. Sen ningunha dúbida trátase dun tema que afecta á xeneralidade dos cidadáns de todos os países. Un dos feitos que máis chama a atención é a coincidencia que se produce nestes informes á hora de destacaren a relevancia que o multilingüismo adquire como un elemento configurador de primeiro nivel nesta nova contorna. A identificación entre sociedade multilingüe e sociedade da información ou sociedade do coñecemento parece ser cada vez máis evidente. E iso é aínda máis importante dado que eses mesmos informes poñen de relevo que o multilingüismo é un factor de máxima importancia á hora de considerar os niveis de competitividade dun país globalmente percibido. Expresado con outras palabras: unha nación que aposta e fomenta unha contorna multilingüe senta as bases para mellorar os seus índices de produtividade e competitividade en todos os ámbitos; pola contra, cantos descoidan este aspecto están socavando as súas futuras bases de actuación. Un argumento que, de xeito moi particular na Unión Europea, está desenvolvendo unha sinerxía fóra do común ata o punto de terse creado, no mesmo comezo do ano 2007, un Comisariado específico sobre Multilingüismo na estrutura da Comisión Europea.

1. A SOCIEDADE MULTILINGÜE

En definitiva, un mercado cada vez máis global, no que as novas tecnoloxías da información e as comunicacións xogan un papel cada vez máis destacado, require unha crecente cantidade de solucións multilingües dirixidas non só ás empresas que conforman o tecido produtivo do país senón tamén ás súas administracións públicas e ao conxunto da súa cidadanía, o que pasa por dispor de auténticos especialistas en proporcionar respostas eficaces a todas as cuestións que se expoñen. Un singular aspecto que, no conxunto da dimensión europea, adquire cada vez maior relevo, como puxeron en evidencia os discursos de Leonard Orban nos primeiros anos de andaina á fronte do seu Comisariado de Multilingüismo¹.

Pero as sociedades multilingües non son algo novo baixo o sol. Existiron en todos os continentes deste mundo desde sempre. O que é novo, sen dúbida, é o valor que no tránsito da cultura do século XX á do século XXI –no cambio dun modelo cultural de uniformidade a outro de diversidade e aceptación da diferenza nunha cultura de mestizaxe– está adoptando o multilingüismo social. Un valor –algo que debe terse moi en conta– que non está tanto no feito de que avancemos no desenvolvemento e protección das sociedades multilingües, canto na necesidade de que estas sociedades xeren a proliferación dunha cidadanía con competencias plurilingües: cidadáns plurilingües. Porque unha sociedade multilingüe pode incluír, como era o caso xeneralizado en Estados Unidos ata hai pouco, percepcións institucionais e individuais moi enraizadas que son pouco ou nada favorables á tolerancia da diversidade de linguas e culturas no seu seo e, en consecuencia, ás medidas de promoción do bilingüismo (en termos estritos de dúas linguas) e, en igual ou peor medida, ao impulso do plurilingüismo (en termos de varias linguas, ademais da propia ou propias).

Non cabe dúbida de que a adopción como lingua franca do inglés de xeito masivo supuxo nalgúns escenarios do mundo un cambio cualitativo (e cuantitativo) en relación á tradicional consideración de comunidades bilingües. Ata que punto cabe dicir hoxe, por exemplo, que Galicia, Cataluña ou o País Vasco son comunidades bilingües no conxunto da realidade española? Se ás súas dúas linguas cooficiais, cun uso social xa moi estendido en todo tipo de escenarios e actividades comunicativas, lle engadimos o factor do inglés (ou, en realidade, do *globish*) como lingua de comunicación para propósitos transnacionais, acompañada en bastantes casos (cada ano máis) por unha cuarta lingua (francés, alemán, etc.) que satisfai esta

1 Ver os seus discursos en: <http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/index_en.htm>.

mesma finalidade, faise difícil seguir mantendo o termo de «bilingüismo» en igual medida que se facía hai unhas décadas para caracterizar estas comunidades. Se a realidade cambia, o xeito de falar dela debe facelo de maneira similar. E na medida en que as sociedades tradicionalmente bilingües son hoxe contextos multilingües, como é o caso de tantos estados membros da Unión Europea, o interese polos individuos con competencias plurilingües é crecente. É certo que este interese é aínda desigual, por seguir no contexto da UE como un caso de excelencia na exemplificación de sociedades multilingües, nuns estados e outros en virtude das súas respectivas tradicións lingüísticas: non é igual o caso de Finlandia que o do Reino Unido, por exemplo. Aínda así, cabe recoñecer que países con menor tradición de promoción das aprendizaxes doutras linguas diferentes á oficial, evolucionaron nestes últimos anos con relación aos seus criterios de política lingüística. Por seguir co exemplo do Reino Unido, onde a promoción da aprendizaxe doutras linguas e culturas no seu sistema educativo non foi precisamente un punto forte das súas políticas, é de interese recordar que cara a 2005 empezouse a observar un cambio de actitude que vemos materializado neste texto do CILT (2006: 7), o seu Centro Nacional para as Linguas, titulado *Plurilingüismo en positivo*:

A nosa sociedade está cambiando, e as nosas necesidades dunha boa comunicación intercultural nunca foron maiores. O Reino Unido ten un importante acervo lingüístico na súa poboación multicultural que, se se sabe desenvolver de xeito intelixente e de xeito inclusivo co inglés e outras linguas, ten o potencial de beneficiar a sociedade no seu conxunto e, ao tempo, incrementar as oportunidades para os nenos en canto ao seu porvir. Presentamos nesta información algúns datos clave dos resultados da nosa enquisa de 2005 sobre as linguas das comunidades existentes en Gran Bretaña. Pretendemos demostrar que este acervo é compatible co amplo rango de políticas sociais e educativas que temos neste momento, e a nosa intención é trasladar esta información a todos os axentes responsables nesta materia en Reino Unido. O plurilingüismo é un concepto desenvolvido polo Consello de Europa que serve para referirnos ao conxunto das competencias idiomáticas dun individuo, en e a través de diferentes linguas, que se desenvolve ao longo da vida.

O 22 de novembro de 2005, a Comisión das Comunidades Europeas elevaba aos órganos executivos da UE a súa comunicación titulada *Marco Estratéxico para o Multilingüismo*², destinada a promover o multilingüismo na sociedade europea, na actividade económica e na propia Comisión. O obxectivo, dise, é mellorar as

2 COM[2005] 596 final; non publicada no Diario Oficial.

competencias lingüísticas dos cidadáns ata que cada cidadán adquira competencias prácticas en polo menos outras dúas linguas distintas da súa lingua inicial. Na súa propia Introducción remárcase o carácter da sociedade multilingüe que se aspira a construír:

Por primeira vez, o multilingüismo figura de xeito explícito na carteira dun Comisario europeo. O presente documento é a primeira Comunicación da Comisión destinada a estudar este ámbito político. É complementaria da actual iniciativa da Comisión para a mellora da comunicación entre os cidadáns europeos e as institucións que están ao seu servizo. Así mesmo, a Comunicación:

- reafirma o compromiso da Comisión co multilingüismo na Unión Europea;
- expón a estratexia da Comisión para promover o multilingüismo na sociedade europea, na economía e na propia Comisión; e
- propón varias accións específicas que resultan deste marco estratéxico

O texto que segue extracta algúns parágrafos significativos desta Comunicación:

A Unión Europea aséntase no concepto de «a unidade na diversidade»: diversidade de culturas, de costumes, de crenzas... e de linguas. [...] Esta diversidade é a que pon de manifesto que a Unión Europea non é un «crisol» no que se funden as diferenzas, senón un fogar común que celebra a diversidade e onde as nosas múltiples linguas maternas son fonte de riqueza e terra fertilizada para a solidariedade e a comprensión mutua.

Un idioma é a expresión máis directa da cultura; fainos humanos e suscita un sentimento de identidade en cada un de nós. O artigo 22 da Carta dos Dereitos Fundamentais da Unión Europea establece que a Unión respecta a diversidade cultural, relixiosa e lingüística. O seu artigo 21 prohíbe a discriminación por varias razóns, entre elas a lingua. O respecto da diversidade lingüística é, xunto co respecto das persoas, a apertura cara a outras culturas, a tolerancia e a aceptación dos demais, un valor fundamental da Unión Europea. As medidas adoptadas pola Unión e os Estados membros para potenciar o multilingüismo inciden, pois, directamente na vida de todos os cidadáns.

O multilingüismo fai referencia tanto á capacidade dunha persoa para utilizar varios idiomas como á convivencia de diferentes comunidades lingüísticas nunha zona xeográfica. No presente documento, o termo «multilingüismo» utilízase para describir este novo ámbito político da Comisión, que promove un clima propicio á plena expresión de todas as linguas e ao desenvolvemento do ensino e a aprendizaxe de múltiples idiomas.

A política de multilingüismo da Comisión ten tres obxectivos:

- fomentar a aprendizaxe de idiomas e a diversidade lingüística na sociedade;

- promover unha economía multilingüe sa, e
- dar acceso aos cidadáns á lexislación, aos procedementos e á información da Unión Europea no seu propio idioma.

A responsabilidade do esforzo para seguir avanzando neste ámbito recae principalmente nos Estados membros (a escala nacional, rexional ou local), pero a Comisión fará tamén todo canto poida por sensibilizar as persoas sobre o multilingüismo e mellorar a coherencia das medidas adoptadas nos diferentes niveis.

En marzo de 2002, os xefes de Estado ou de Goberno da Unión Europea reunidos en Barcelona pediron o ensino de polo menos dúas linguas estranxeiras desde unha idade moi temperá. O obxectivo da Comisión a longo prazo é potenciar o multilingüismo individual ata que cada cidadán teña un coñecemento práctico de polo menos dous idiomas ademais da súa lingua materna.

[...] Está aumentando a porcentaxe de alumnos de primaria que aprenden un idioma estranxeiro. Pero o número medio de idiomas estranxeiros ensinados na educación secundaria está aínda moi lonxe do obxectivo establecido en Barcelona. Ademais, a «aprendizaxe de idiomas» asimíllase cada vez máis ao «aprendizaxe do inglés»; a Comisión xa manifestou que o «inglés non é suficiente». [Extractado da Comunicación: *Marco Estratéxico para o Multilingüismo*]

A Comisión propón as accións seguintes en favor dunha sociedade multilingüe:

- Pór en práctica o indicador europeo de competencia lingüística en cooperación cos Estados membros.
- Promover o debate e elaborar unha recomendación sobre as formas de actualizar a formación dos profesores de idiomas.
- Publicar en 2006 un estudo sobre as mellores prácticas para a aprendizaxe de idiomas a unha idade temperá.
- Prestar apoio, a través do programa proposto no ámbito da educación e a formación permanente, á creación de cátedras en ámbitos de estudo relacionados co multilingüismo e a interculturalidade.
- Manter o apoio ao ensino e a aprendizaxe de idiomas a través dos seus programas de cooperación no campo da educación, a formación, a mocidade, a cidadanía e a cultura.
- Reforzar, no VII Programa Marco de Investigación, as actividades de investigación e desenvolvemento tecnolóxico sobre tecnoloxías da sociedade da información relacionadas coas linguas.

A partir desta estratexia para a construción europea desde as premisas dunha gran sociedade multilingüe, son innumerables as chamadas de atención aos diferentes axentes que interactúan nos sistemas educativos dos Estados membros.

Cabe destacar, de xeito especial, as accións emprendidas polo Centro Europeo de Linguas Modernas en Graz (ECML, nas súas siglas en inglés; CELV, en francés) que, vinculado ao Consello de Europea e traballando coordinadamente coa División de Políticas Lingüísticas con sede en Estrasburgo, favoreceu desde a súa creación o traballo dos axentes educativos na procura de medidas prácticas para a consecución das finalidades indicadas nos obxectivos estratéxicos dunha Europa multilingüe e intercultural. Proxectos como o CoCoCoP (Coherencia de Principios, Cohesión de Competencias)³, destinado a unha harmonización entre linguas e cohesión social, son un bo exemplo destas accións.

Finalmente, cómpre chamar a atención sobre o feito de que nunha sociedade multilingüe e intercultural se demanda un novo reto nas tarefas docentes do profesorado de idiomas: superar os límites da lingua na que se consideran especialistas. Espérase do profesorado de linguas da sociedade do século XXI que traballen co seu alumnado para que, ao longo do tempo, vaian alcanzando cotas máis cualificadas de desenvolvemento dunha personalidade plurilingüe. O reto aquí céntrase en que o profesorado de idiomas non se mova exclusivamente dentro dos estreitos límites de ensinar inglés, francés, alemán, etc., senón que amplíe as súas competencias docentes e inclúa entre elas a capacidade de contribuír ao desenvolvemento dunha competencia plurilingüe e intercultural no seu alumnado. Unha capacidade que, sen dúbida, contribuírá tamén a unha política social de maior cooperación e de cohesión social.

2. ACHEGAS A UNHA EDUCACIÓN BI-PLURILINGÜE BAIXO POLÍTICAS EUROPEAS

Non cabe dúbida de que tanto o modelo de inmersión canadense, referente onde os hai sobre programas de educación bilingüe, como os enfoques baseados en contidos das experiencias norteamericanas, conviven hoxe cunha forma singular de atención á diversidade de linguas para un mellor cohesión social e un sentimento de identidade máis intercultural: o multilingüismo á europea, como é denominado por C. Pérez Vidal (San Isidro Agrelo, 2009: 54). Ademais do caso singular e ben coñecido das Escolas Europeas, existen outros dous modelos tamén circunscritos á dimensión europea, pero menos coñecidos, dos que nos ocupamos a continuación. No seu conxunto, os tres modelos comparten o feito de englobar programas educativos para diferentes colectivos en polo menos tres linguas (enfoque trilingüe).

3 Vid. o portal do ECML-CELV.

2.1 As Escolas Europeas

Baker (1996) clasifica os programas educativos para os ensinos e aprendizaxes bilingües en dúas grandes categorías: fortes e débiles. A educación multilingüe que caracteriza a rede de Escolas Europeas formaría parte da primeira categoría. Por outra banda, Leung (2005: 238) fai fincapé no feito de que moita da literatura especializada en temas de educación bilingüe, xa sexa a favor ou en contra dela, céntrase tan só «en aspectos de produtividade (os logros do alumnado expresados en resultados de probas tipo test, etc.), e tal produtividade expónse en termos de calendario escolar, currículo e falantes». É dicir, trátase de estudos que reducen a educación bilingüe a cuestións simplemente técnicas sobre o *input* correcto que leva a un *output* desexable. Estudos así ignoran a importancia transcendental que se deriva dos procesos sociais que entran en funcionamento na escolarización plurilingüe dos estudantes. Non é o caso das Escolas Europeas.

Desde a creación en 1953 da primeira delas en Luxemburgo, foron establecéndose en diferentes países europeos (actualmente dezaseis escolas repartidas en oito Estados, incluíndo a de Alacant en España), á vez que gañando unha firme reputación como exemplo de excelencia nos seus resultados académicos en xeral e nos lingüísticos en particular (Baker, 1996; Hamers e Blanc, 1989). Recentemente obsérvanse como un posible modelo para a formación de individuos cunha boa competencia plurilingüe tendo en conta o réxime curricular tan particular que as caracteriza (European Economic Community, 1990; Skutnabb-Kangas, 1995), orientado cara a un perfil de cidadán plurilingüe cunha identidade europea supranacional.

A súa formulación de organización curricular resulta singular na medida que non se corresponde exactamente con ningún dos modelos de educación bilingüe existentes. Nin é un modelo de inmersión nin de submersión, e non ten unha orientación dual estritamente. En realidade trátase dunha mestura dos principios máis destacables dos programas de inmersión e de mantemento da lingua propia do alumno (á vez que a súa identidade cultural) mediante a atención á súa lingua de orixe nos primeiros estadios da etapa infantil e primaria. O estudo dunha segunda lingua, como estudo formal de tal lingua, acompáñase da aprendizaxe de contidos curriculares non lingüísticos nesa segunda lingua e, con posterioridade, repródúcese este modelo cunha terceira lingua ao longo da etapa de educación secundaria.

Como é sabido, estes centros proporcionan un modelo de educación multicultural e multilingüe de alta calidade para os fillos do persoal das institucións europeas e, en tal sentido, expúxose en máis dunha ocasión ata que punto estes alumnos non resultan individuos de linguas minoritarias (como se verá na análise do Proxecto

Foyer), no sentido de que a súa lingua familiar non é a maioritaria na comunidade onde se sitúa o centro escolar. Aínda que non forma parte dunha política explícita, é verdade que a maior parte do seu alumnado procede de familias de clase media, o que contribuíu á súa reputación como centros elitistas (Baker, 1996; Hamers e Blanc, 1989; Sears, 1998). Pero non é menos certo que se fan esforzos, na medida do posible, por matricular alumnos que non pertencen a familias de euro-funcionarios (incluíndo os nacionais do país e nenos inmigrantes) para evitar un non desexable «efecto gueto», á vez que equilibrar as súas seccións lingüísticas.

Un dos obxectivos máis claros do seu modelo educativo é o desenvolvemento dun perfil plurilingüe no alumnado, á vez que preparalos para vivir en sociedades heteroxéneas lingüística e culturalmente. A diferenza dun modelo substractivo, semellante ao modelo dalgúns programas de educación bilingüe en Estados Unidos (por exemplo, a Proposta 227 do Estado de California de 1998), as Escolas Europeas promoven un plurilingüismo aditivo e sustentable cun alto nivel de competencia en polo menos dúas linguas das que integran a oferta do centro. Para entender o concepto de formación en competencia plurilingüe deste modelo institucional, non sinxelo a primeira vista, resulta útil a descrición dos procesos curriculares destes centros tal como os describe Housen (2002: 47):

O concepto de pluralidade cultural desenvolvido polo modelo de Escolas Europeas encerra dous obxectivos aparentemente contraditorios: o mantemento da identidade nacional e a cultura idiosincrática do alumno, por unha banda, e o desenvolvemento dunha identidade *europaea* supra-nacional, por outro. Polo menos, garántese minimamente evitar que afloren os prexuízos etnolingüísticos e as actitudes nacionalistas radicais. Un aspecto máis a ter neste modelo é que todo o alumnado (e profesorado) son considerados iguais, e que ningún alumno, sub-sección, ou lingua terán privilexios académicos, lingüísticos nin dalgún outro tipo. Todos os alumnos seguen o mesmo currículo e deben aprender polo menos outra lingua diferente á do medio de instrución de acordo cos mesmos criterios que o fan os alumnos monolingües.

Baetens Beardsmore (1995) utiliza a expresión de «enxeñaría social» para referirse ao proceso que realizan estas Escolas para mesturar, de forma deliberada, alumnos con diferentes procedencias lingüísticas e culturais e evitar a fragmentación da súa poboación escolar, derivando en liñas de nacionalismo lingüístico, como un risco asociado á presenza de diferentes seccións lingüísticas nunha mesma institución. Esta enxeñaría curricular, como xa se mencionou, inclúe o ensino de idiomas (linguas como fin) e o ensino doutros contidos curriculares en

diferentes linguas (linguas como medio), así como a construción de escenarios de comunicación cotiá que posibiliten o uso real da competencia plurilingüe dentro e fóra do aula. A este respecto, Baetens Beardsmore –que desenvolveu un intenso traballo analizando o que sucede realmente nos procesos internos de socialización do alumnado que estuda nestas Escolas– declara sen rodeos que o éxito obtido (Baetens Beardsmore, 1993: 153)

...débese ao rigoroso proceso de atención que se pon nos modos e momentos de transición dunha lingua a outra ao longo do currículo, á vez que aos continuados esforzos por integrar a poboación escolar a fin de conseguir os obxectivos marcados en canto a finalidades lingüísticas, culturais e inter-étnicas.

Pola súa banda, Charlotte Hoffmann (1998: 171) atribúe as causas dos beneficios que se deriven das programacións bi-plurilingües destas Escolas a varios factores co-implicados:

- A atención específica ás necesidades educativas do alumnado.
- A contribución do modelo a unha resposta efectiva e sustentable a algúns dos problemas europeos do pasado.
- O establecemento dunha base sólida que serve para fomentar unha identidade europea común de alto nivel á vez que se favorece o desenvolvemento das propias identidades nacionais do alumnado.

Un aspecto de relevancia en canto aos procesos sociais que teñen lugar no desenvolvemento dos programas bi-plurilingües das Escolas Europeas ten que ver co establecemento na etapa de educación primaria das denominadas «horas europeas». Pensadas para lograren auténticas interaccións comunicativas entre alumnos provenientes de diferentes orixes en canto á súa lingua propia, estas actividades xogan un papel crucial na filosofía e ideario destas Escolas en relación con aspectos éticos e culturais do seu alumnado. A súa organización é simple pero eficaz: os alumnos con diferentes L_1 xúntanse en tres sesións semanais de clase que se dedican á realización de tarefas cooperativas e creativas como, por exemplo, a co-implicación no desenvolvemento de actividades culinarias, de tipo artístico, xogos, ou a participación no desempeño de proxectos temáticos.

Neste sentido, segue indicando Hoffmann na súa avaliación destas institucións, as Escolas Europeas supoñen un modelo de europeísmo supranacional. Non se escapa a esta valoración un feito que non debe pasar desapercibido e no que insiste a autora: a imposibilidade de que o modelo sexa directamente transferible a outros contextos educativos, tendo en conta que se trata, sen dúbida, dun-

ha formulación deseñada moi especificamente á medida dun alumnado cunhas condicións contextuais atípicas (contorna familiar, ambiente cultural, percepcións lingüísticas, acenos de identidade, concepto de mobilidade, etc.). Unha cuestión que, en gran medida, xustifica o escaso número de centros con que conta a rede de Escolas Europeas.

2.2 O caso de Luxemburgo

O denominado Modelo Luxemburgo é un caso único no mundo occidental de educación trilingüe aplicada a toda unha poboación escolar; neste caso a do Gran Ducado de Luxemburgo. O cidadán luxemburgués, á marxe das condicións do seu contexto familiar, convértese en trilingüe grazas ao desenvolvemento dunha escolarización que –de forma progresiva– abarca a impartición dos contidos curriculares en tres linguas (Baetens Beardsmore e Lebrun, 1991). O complexo proceso, exposto a longo prazo, dá comezo na escola infantil e no primeiro ano de primaria, onde a escolarización realízase en luxemburgués, unha lingua que progresivamente vai sendo substituída polo alemán que, de xeito intensivo e progresivo, devén a lingua de instrución ata o grao 6. Xa no segundo ano de primaria, introdúcese o francés como lingua vehicular de tratamento dos contidos curriculares, unha práctica que se intensificará nos graos superiores. Así, a medida que o alumnado avanza nos niveis da etapa da educación secundaria, o francés intensifícase como lingua vehicular na docencia de gran parte das materias e o alemán restrínxese como idioma vehicular e pasa a tratarse como unha materia de lingua. Este complexo sistema descansa no principio de comezar a escolarización a partir da lingua familiar, proseguir cunha rápida transición a unha lingua moi relacionada lingüisticamente con ela –o alemán–, e pasar finalmente por medio dunha transición gradual a unha lingua non relacionada lingüisticamente con ambas: o francés.

As tres linguas mantéñense nun complexo equilibrio ao longo de toda a escolarización sen prexuízo de que tamén se introduzan outras linguas estranxeiras e linguas clásicas. Ao remate da educación secundaria todos os escolares luxemburgueses desenvolverían as súas actividades escolares en varias linguas, o que implica unha auténtica educación multilingüe: un singular e único *melting pot* lingüístico no corazón da Unión Europea (Hoffmann, 1998: 148). Os datos provenientes das investigacións sobre o éxito deste *melting pot* non deixan lugar a dúbidas sobre a eficacia do plurilingüismo do alumnado ao alcanzar o seu momento de entrada nos ensinos universitarios (Kraemer, 1993). A iso, cómpre dicir, contribúe de xeito bastante decisiva o feito de que se trata dunha educación plurilingüe cun forte

apoio da cidadanía do Gran Ducado e, sendo unha educación para toda a poboación escolar, prodúcese ademais nun contexto de equilibrio sociolingüístico baixo condicións sociais, culturais políticas e económicas proclives ao consenso en materia de educación lingüística.

2.3 O Proxecto Foyer

Pola súa banda, o denominado «Modelo Foyer» resulta igualmente unha formulación singular de educación plurilingüe netamente europea. Co seu epicentro no gran conglomerado de municipalidades de Bruxelas, o modelo dirixe a súa atención ás poboacións de inmigrantes que desenvolven as súas actividades cotiás nunha cidade multilingüe por excelencia. A partir dunha iniciativa do Centro Foyer, institución socio-pedagóxica especializada na atención inclusiva de inmigrantes, desenvólvese un proxecto de educación trilingüe en 1981 (Proxecto Foyer; véxase Leman, 1990 para coñecer aspectos máis pormenorizados), adaptado dunha versión xa aplicada anteriormente en Leiden (Holanda) con cinco obxectivos nucleares de partida:

- a) Para alumnos e profesores: aprender a vivir xuntos nunha sociedade multilingüe complexa.
- b) Para nenos inmigrantes: adquirir moi boas competencias como trilingües ao final da educación primaria.
- c) Para nenos inmigrantes e as súas familias: prever oportunidades para a súa integración nos seus respectivos países de orixe no caso de que os seus pais decidan retornar.
- d) Para as escolas: manter e tratar de potenciar os niveis de calidade esperables.

Para os pais inmigrantes e as súas familias: implicarse estreitamente na escola e na socialización dos seus fillos nela, e a partir de aí potenciar a súa participación na vida social comunitaria. O modelo aséntase nunha filosofía de integración gradual cunha importancia decisiva do feito de preservar e reforzar ao máximo a identidade cultural do alumnado, o que se reflicte no mantemento das súas respectivas linguas de orixe á vez que adquiren o neerlandés e o francés. Cabe considerar que a capital belga, como é sabido, ten un *status* de bilingüismo oficial, e os seus centros escolares clasifícanse en razón da oferta inicial en neerlandés ou francés, aínda que se asegura que todos os alumnos reciban instrución, a partir dos sete anos, na outra lingua oficial por un mínimo de tres e un máximo de cinco leccións semanais. Dado que en certos distritos o alumnado de orixe inmigrante alcanza a un 90% da poboación escolar, o problema da atención educativa a cantos non posúen o neerlandés ou o francés como lingua propia é de especial relevancia.

Para a atención inclusiva destas poboacións, o Proxecto Foyer estableceuse de entrada ao redor de cinco escolas con minorías específicas no contexto de centros de itinerario neerlandés. O proxecto desenvolveuse partindo dun período de tres anos en infantil, no que o grupo minoritario pasa a metade do tempo como grupo separado e a outra metade xunto co resto da clase. No primeiro ano de primaria o grupo minoritario segregábase durante o 60% do horario escolar para recibir contidos na súa lingua e cultura propia e en matemáticas, un 30% (tamén como grupo separado) para aprender neerlandés, e o 10% restante do tempo o grupo intégrase co resto da clase nas actividades ordinarias. No segundo ano de primaria, o 50% do tempo escolar os alumnos inmigrantes da minoría seleccionada permanecen como «grupo étnico» con atención á súa lingua e cultura, dedican un 20% do seu horario (tamén como grupo segregado) á aprendizaxe do neerlandés, e o restante 30% intégranse cos demais nas actividades ordinarias da xestión curricular. Xa a partir do terceiro ano, o 90% do horario escolar a poboación da mostra minoritaria de inmigrantes está totalmente integrada co conxunto da clase e recibe a súa instrución en neerlandés á vez que, en grupo separado, atende clases na súa lingua propia durante tres ou catro horas semanais. A instrución en francés recíbena, seguindo os requisitos de cooficialidade, conxuntamente co resto dos alumnos belgas.

O Proxecto iniciouse, como xa se mencionou, en 1981 con inmigrantes italianos e continuou en 1982 cun grupo de orixe española, continuando en anos sucesivos, non sen certas interrupcións e conflitos, á vez que algúns cambios no deseño inicial, con alumnos de orixe turca e marroquí. Cabe destacar certas características do proxecto que foron variables constantes e estables ao longo do seu implementación:

- A selección da poboación inmigrante fíxase nun número lixeiramente inferior á poboación belga de lingua neerlandesa a fin de evitar unha «deslocalización» do modelo neerlandés baixo o que se clasifica o centro escolar participante no proxecto. Isto é necesario ao ser o neerlandés unha lingua minoritaria en Bruxelas que podería ser facilmente desprazada polo francés, ou ata pola lingua da mostra de alumnos inmigrantes, se as porcentaxes non fosen controlados.
- A atención ás linguas (ou dialectos) da poboación inmigrante obxecto do Proxecto realízase profesorado nativo, e as competencias en lectura e escritura son as que reciben prioridade.
- Os centros escolares participantes na experiencia redobran os seus esforzos a fin de que a comunidade de pais e nais se implique dun modo intensivo e decidido tanto nas actividades de aula como nas extracurriculares, buscando promover encontros interculturais entre os grupos implicados no Proxecto.

Común a estes tres modelos (o das Escolas Europeas, o de Luxemburgo e o Proxecto Foyer de Bruxelas) resulta o feito de que, a diferenza dos programas bilingües de inmersión, o alumnado que participa neles non recibe a súa formación lingüística exclusivamente a través da aprendizaxe dos contidos curriculares (Matemáticas, Historia, Educación Física, etc.) nunha lingua diferente á propia ou en varias. Tamén o fai por medio do ensino do idioma como materia de lingua. É dicir, os tres modelos comparten a característica de combinar clases *de* linguas segundas e terceiras con clases *en* linguas segundas e terceiras. Ao tempo, acompañando sempre a dimensión netamente lingüística, atópase a atención á formación en interculturalidade cunha orientación perfilada na contorna da dimensión europea.

3. AICLE: USAR AS LINGUAS PARA APRENDER MENTRES SE APRENDE A USAR AS LINGUAS

Estes dous trazos característicos dos modelos europeos, do «multilingüismo á europea», están tamén presentes no modelo que se analiza neste apartado. Na primeira década deste século esténdese a un ritmo insospeitado, ao longo de practicamente toda Europa, unha nova forma de organización curricular moi ben aceptada polo conxunto do persoal docente e das administracións educativas que marca un punto de inflexión no camiño cara á educación escolar bi-plurilingüe: o Modelo AICLE.

Unha das primeiras medidas lexislativas en materia de cooperación europea que fai referencia explícita á modalidade AICLE (Aprendizaxe Integrada de Contidos e Linguas Estranxeiras; coñecido como CLIL, nas súas siglas en Inglés, e EMILE en Francés) é a Resolución do Consello (Official Journal C 207; 12.08.1995) sobre a promoción de medidas innovadoras no ensino de idiomas e, en particular, a oferta de seccións bilingües nos centros escolares que permitan a impartición –en linguas diferentes á do alumno– de contidos curriculares non lingüísticos. En 2003, o *Action Plan for the Promotion of Language Learning and Linguistic Diversity 2004-2006* (COM [2003] 449 final) da Comisión Europea subliña a importancia do contexto organizativo AICLE na educación regulada dos seus membros e xorde, a partir de aí, un cambio de valor no mundo das linguas que vai afectar en gran medida á formación plurilingüe: non se trata tanto do que sabemos senón de como o usamos.

O Simposio de Luxemburgo de 2005 sobre «The Changing European Classroom –the Potential of Plurilingual Education» discutiu os diferentes xeitos nos que se podía incorporar de maneira extensiva aos sistemas educativos europeos a ensi-

nanza da historia, a bioloxía, as matemáticas ou a educación física, etc. en linguas diferentes ás linguas familiares do alumnado a fin de promover a súa competencia plurilingüe. Estas son as súas conclusións (2661st Council Meeting on «Education, Youth and Culture», 9060/05 Presse 118: 19):

1. É precisa unha maior conciencia pública dos beneficios do enfoque AICLE e a súa contribución ao desenvolvemento dunha maior prosperidade individual e social así como da cohesión social.
2. A promoción do modelo AICLE podería conducirnos a unha maior e mellor mobilidade de estudantes e traballadores, o que sen dúbida reforzaría o concepto de cidadanía europea.
3. Sería interesante desenvolver campañas de promoción a nivel nacional e comunitario a fin de contribuír á introdución, o desenvolvemento, a coordinación e a expansión do modelo AICLE en toda a Unión Europea.
4. Fai falta promocionar formación específica en AICLE ao profesorado e outros axentes educativos, incluíndo un período de traballo ou estudo nun país onde se fale a lingua término.
5. Procede que se indague as formas de recoñecer a participación en modalidades AICLE do alumnado de diferentes niveis educativos.
6. Debe promoverse unha ampla variedade de linguas como un medio de levar a cabo as iniciativas baixo AICLE.
7. Debe promocionarse a nivel europeo o intercambio de información e evidencias científicas sobre as boas prácticas no desenvolvemento de modalidades AICLE.

É preciso destacar que estas conclusións vanse ver reforzadas coas que, un ano máis tarde, achegará o Estudo de Eurydice sobre o modo no que se está desenvolvendo o modelo AICLE nos países europeos (Eurydice, 2006: 55):

O enfoque metodolóxico AICLE, que busca integrar a aprendizaxe de linguas con contidos doutras áreas curriculares, é un fenómeno que se desenvolve moi rapidamente por toda Europa. A nivel europeo, existe un probado interese neste enfoque, que, de acordo coa opinión de varios expertos, supón moitos beneficios para alumnos e profesores. As iniciativas da UE no ámbito do AICLE aumentaron nos últimos anos. Subxace a elas a crenza de que os mozos europeos deberían estar mellor preparados para as demandas multilingües e culturais dunha Europa na que a mobilidade crece máis cada día.

Conscientes deste cambio, os responsables educativos a nivel nacional están mostrando un interese moito maior polo AICLE e están ofrecendo unha ampla gama de iniciativas acordes ás circunstancias específicas dos seus escenarios de actuación. A actual enquisa de Eurydice pretendeu analizar a diversidade destes modos de oferta da modalidade AICLE nos diferentes países. Céntrase

exclusivamente nos contextos escolares (distintos á impartición de materias de lingua) nos que algunhas materias do currículo se ensinan usando polo menos dúas linguas.

Como complemento aos perfís nacionais que achega o Informe Eurydice sobre a modalidade AICLE e o seu grao de implementación dunha formación en competencia plurilingüe, non debemos deixar de ter en conta outros estudos (Maljers, Marsh e Wolff, 2007; Marsh e Wolff, 2007; Mehisto, Marsh e Frigols, 2008) que, no marco do ECML (European Centre for Modern Languages) de Graz, nos proporcionan valiosos datos sobre o desenvolvemento desta modalidade en máis de 20 países europeos. Un importante feito concluínte que resulta transversal a todos estes estudos é a predominancia do inglés na oferta AICLE de materias non lingüísticas do currículo que se ensinan nunha lingua diferente á ambiental. Claro que se a predominancia do inglés global é absolutamente evidente nos centros escolares de todos os países de Europa en canto ao ensino-aprendizaxe convencional de idiomas, tal como xa reflectía un informe anterior de Eurydice (Eurydice, 2005), e se este é tamén o caso cando se investiga o que sucede nunha modalidade AICLE, cabe preguntarse acerca de que tipo de formación plurilingüe estamos promocionando realmente.

Lonxe de caer en posicións pesimistas, nada aconsellables na educación lingüística, cabe pensar que o avance é lento e desigual entre uns e outros países, pero si se está producindo. A nivel do conxunto, cabe dicir que un importante número de linguas europeas como o francés, o español, o alemán e o italiano, que estaban perdendo posicións na oferta educativa, volveron cobrar vida nas institucións escolares grazas a esta modalidade. Sen dúbida, a situación española, onde segue predominando o inglés como en calquera outro país, revela que o francés (sobre todo nalgúns comunidades como Andalucía) alcanzou cotas de implantación insospeitables hai tan só catro anos. Se, en realidade, non fixemos máis que empezar a cambiar de paradigma (das linguas como «saber» ás linguas como «saber usar»), cabe esperar que nun prazo maior, e cunha formación do profesorado de linguas máis apropiada aos tempos que corren, as cousas se resituarán mellor no lado do «plurilingüismo europeo militante». Unha militancia europeísta que se reflicte ben no texto que segue, extraído dunha entrevista realizada a unha experta no tema:

A aula CLIL representa o nivel de programa educativo que se propón coa visión europea. Pero tamén está esoutro nivel filosófico-social e socio-político: CLIL é un instrumento para conseguir esa utilización de distintas linguas no escenario europeo. E nese sentido, a aula CLIL debe posibilitar que, a través do uso de diferentes linguas, se tomen perspectivas diferentes cara aos mesmos

contidos curriculares, especialmente nalgunhas materias relacionadas coas Humanidades, como un modo de fomentar a cidadanía europea. Nos dous ámbitos a que me referín (por unha banda, a visión de linguas e competencias parciais e, por outro, a dimensión social) é onde CLIL permite ver máis a súa especificidade respecto desoutras propostas que existen fóra de Europa. [Extraído dunha entrevista a Carmen Pérez Vidal. Véxase San Isidro Agrelo, F.X., 2009).

Claro que para que as cousas se movan ben na dirección específica que se sinala no texto anterior e a necesaria formación do profesorado alcance cotas desexables de profesionalización docente, non podemos esperar simplemente a que o tempo pase: fai falta, polo menos, comprender en toda a súa profundidade as medidas que as institucións europeas puxeron nas nosas mans para entender e pór en práctica a formación plurilingüe dos individuos. Por iso é polo que se procede, a continuación, a indagar o que achegan estas institucións, nas súas diversas instancias, ao desenvolvemento efectivo do plurilingüismo en Europa.

4. ACCIÓNS EUROPEAS A FAVOR DA PLURALIDADE DE LINGUAS E DIVERSIDADE DE CULTURAS

Os dous apartados que seguen dan conta das accións máis sobresalientes levadas a cabo respectivamente polo Consello de Europa e a Comisión Europea, a través das diferentes instancias que integran, a favor do plurilingüismo e a interculturalidade, así como os seus efectos no sistema educativo.

4.1 Medidas no contexto do Consello de Europa e da Comisión Europea

O Consello de Europa, que inclúe 47 Estados membros, foi e segue sendo unha institución moi activa en favor do mantemento do patrimonio da diversidade cultural e lingüística de Europa e as súas consecuencias no ámbito educativo, con especial atención á formación dos máis novos para vivir unha cidadanía multilingüe e multicultural (Council of Europe, 2000). Xa no seu magno e lendario macro-proxecto, «The Modern Languages Project», o Consello definira obxectivos como:

- Promover o multilingüismo a grande escala axudando aos Estados membros na tarefa de animar a todos os europeos na súa adquisición dun certo grao de habilidade comunicativa en varias linguas e a continuaren as súas aprendizaxes lingüísticas ao longo da vida.

- Diversificar a oferta de linguas, marcando obxectivos apropiados para a situación de cada unha delas.
- Mellorar a formación do profesorado de linguas e promover metodoloxías centradas no alumno e de corte comunicativo.

Un proxecto posterior non menos importante, «Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe (1997-2000)», facía fincapé en varios aspectos complementarios destes obxectivos:

- Axudar as autoridades nacionais a promover o multilingüismo e o multiculturalismo e a aumentar o grao de conciencia pública en relación ao papel que xogan as linguas na construción da identidade europea.
- Desenvolver ideas, enfoques e estratexias para promover a diversificación lingüística e aumentar a calidade da educación lingüística.
- Introducir a aprendizaxe de linguas estranxeiras desde unha idade temperá nas escolas, buscando concienciar a cada alumno da diversidade lingüística e cultural de Europa.
- Aumentar o desenvolvemento e a aplicación de instrumentos de común referencia para Europa en relación á planificación e a avaliación das aprendizaxes de linguas, cun recoñecemento mutuo das cualificacións outorgadas e unha coordinación das políticas educativas.
- Elaborar instrumentos e coordinar redes para o deseño e implementación de cursos modulares.
- Intensificar o desenvolvemento da dimensión intercultural na educación lingüística.

Pola súa banda, a Comisión Europea seguiu tamén unha política lingüística moi activa a favor da diversidade e a pluralidade de linguas e culturas (Vez, 2009a). Observamos un dos seus movementos máis significativos nesta dirección nas recomendacións que contén o *White Book –Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, que insiste –en canto á educación lingüística– nas seguintes cuestións:

- Cada cidadán da UE debería ser capaz de usar tres linguas comunitarias (unha vez finalizada a educación secundaria).
- A aprendizaxe comunitaria de linguas debería iniciarse «tan axiña que como resulte posible».
- É preciso aumentar os niveis de calidade nas aprendizaxes lingüísticas e interculturais e tamén promover unha ecoloxía lingüística mellor equilibrada.
- O aumento da competencia en linguas favorece a mobilidade e asegura mellores posibilidades para a obtención dun posto de traballo nos diferentes Estados membros da UE.

Conxuntamente, Comisión e Consello declararon 2001 como «Ano Europeo das Linguas» coa pretensión de avivar a conciencia dos europeos sobre o desenvolvemento de competencias de comunicación en varias linguas, á vista do incremento da concentración da aprendizaxe de idiomas nun só (o inglés) e o que de risco implica para a apreciación da nosa diversidade e a plena participación dos europeos no diálogo intercultural. De aí a importancia de asegurar o ensino daquelas linguas menos usadas e ofertadas no currículo educativo. En palabras de Leonard Urban, Comisario de Multilingüismo, (Speech/08/132: 1 [7 March 2008]):

As linguas e o multilingüismo son parte esencial da nova Europa recrecida. Todos pertencemos a unha Unión que outorga un alto valor á súa diversidade, que é europea por esta diversidade e non a pesar dela. Nesta Europa diversa, as linguas son pontes que nos proporcionan os medios para comunicarnos entre uns e outros, para comprender a nosa respectivas culturas e para construír sobre elas valores compartidos (dispoñible na web do Comisariado de Multilingüismo).

4.2 Efectos destas medidas institucionais no sistema educativo

As ampliacións de 2004 e 2007 e a expansión de 11 a 23 linguas marcaron, sen dúbida, un punto de inflexión para os sistemas educativos e a formación en competencia plurilingüe. A Comunicación «COM 2005 595 final. *A New Framework Strategy for Multilingualism*» (European Commission, 2005: 2) establece, dun modo moi claro, as posicións respecto de dúas variables relacionadas: «competencia plurilingüe» e «valores europeos»:

A Unión Europea fundaméntase na «unidade na diversidade»: diversidade de culturas, costumes e crenzas –e de linguas. Ademais das linguas oficiais da Unión hai unhas 60 linguas europeas non oficiais, ademais doutras linguas non europeas faladas por comunidades inmigrantes.

Esta diversidade é a que fai da Unión Europea o que é: non unha «mestura na que as diferenzas se dilúen senón unha casa común, na que a diversidade é benvida e se celebra, e onde todas as nosas linguas propias son unha fonte de riqueza e unha ponte cara a unha maior solidariedade e mutua comprensión. A lingua é a expresión máis directa da cultura; é o que nos fai humanos e o que nos dá a cada un de nós un sentido de identidade. O Artigo 22 da Carta de Dereitos Fundamentais da Unión Europea estipula que a Unión respectará a diversidade cultural, relixiosa e lingüística.

As conclusións da Comisión (European Commission, 2005: 4) non deixan lugar a dúbida cando afirman que «Hai unha tendencia en alza que identifica aprendizaxe de linguas estranxeiras con simplemente aprender inglés»; polo que a Comisión precisa con toda nitidez que «o inglés non é suficiente» (COM [2003] 449).

Cabe aquí preguntarse ata que punto os responsables educativos poden deseñar políticas que realmente favorezan un enfoque global e coherente da formación en competencia plurilingüe. A resposta a esta cuestión atopámola na *Guía* (Beacco e Byram, 2007). En defensa da posición da adquisición de varias linguas, a diferentes niveis, e en momentos distintos, a *Guía* expón unha visión inclusiva e coherente da formación en competencia plurilingüe orientada ao conxunto da educación lingüística; é dicir, incluíndo a(s) lingua(s) propia(s) do alumno ademais das linguas aditivas. Na media en que as linguas (todas elas) xogan novas funcións estratéxicas, o desafío é enorme para os centros escolares e o seu profesorado de linguas (Vez, 2008a: 2-3). De aí a necesidade de recorrer ao apoio institucional participando en proxectos e actividades que permitan superar as barreiras lingüísticas e culturais na cidadanía europea, que promovan con eficacia a mobilidade transnacional, e que axuden ao alumnado a construír un sentimento de pertenza a esta cidadanía ademais da súa identidade local e nacional.

Neste sentido, un aspecto crucial ten que ver coa identificación daqueles programas e actividades que serven de indicadores de garantía de mellores centros escolares e dun profesorado de linguas mellor formado para unha Europa multilingüe. Sen dúbida as iniciativas que se acollen ás accións da División de Políticas Lingüísticas do Consello son un aval da máis alta calidade en canto á súa contribución ao enriquecemento do que se vén chamando *European togetherness* ou *European citizenship* (*citoyenneté Européenne*). Os seus traballos, ben coñecidos no mundo a partir dos anos setenta coa diseminación de niveis soleira para un grande abano de linguas, alcanzaron un punto culminante coa materialización en 2001 do buque insignia dos seus proxectos: o MCERL.

Nunha dimensión máis procedemental, o PEL (Portfolio Europeo das Linguas) foi outro dos seus grandes proxectos para o mundo educativo, no ámbito dos instrumentos de planificación das linguas e a interculturalidade, orientados á autonomía e á aprendizaxe ao longo da vida. Desde os datos de que dispomos sobre a súa experimentación en case todos os países europeos, podemos argumentar sen ningunha dúbida que o PEL está desempeñando un papel moi relevante neste gran reto de colaboración mutua a escala europea para a consecución dunha comunicación plurilingüe e intercultural nos seus sistemas educativos (e tamén en Estados Unidos, onde hai xa unha versión –o Linguafolio–, que en 2009 se esta-

ba pilotando en oito Estados: Nebraska, Indiana, Kentucky, Virxinia, Carolina do Norte, Carolina do Sur e Xeorxia, desde o curso 2004-2005).

En outubro de 2003, a División achegou un novo proxecto que busca relacionar os exames, tests, certificacións, etc. de linguas (de todas as linguas) cos principios do MCERL. O *Manual*, como o coñecemos familiarmente, é o resultado dun grupo de traballo que trasladou á práctica, tras varios anos de experimentación das súas versións iniciais, as ideas e compromisos do Seminario de Helsinki en xullo de 2002; en particular, a necesidade de axudar aos diferentes responsables de examinar e certificar competencias en linguas en canto ao establecemento de vínculos entre estas accións e o MCERL. Máis recentemente, desde finais de 2006, a División vén impulsando a posta en práctica dun novo instrumento procedemental para o seu uso nas aulas e como material de responsabilidade do propio alumno: a «Autobiografía de Encontros Interculturais» (en diante, «Autobiografía»), documento acompañado dunha «Guía de Usuarios» para o seu emprego co alumnado. A «Autobiografía», como novo instrumento de desenvolvemento intercultural para alumnos que constrúen unha personalidade plurilingüe, axuda aos usuarios a reflexionaren –con masa crítica e de forma retrospectiva– sobre as accións acontecidas nun determinado encontro intercultural. Non cabe dúbida de que, entre estas accións, o alumno poderá autoavaliar o desenvolvemento das súas actividades de comunicación nas diferentes linguas empregadas durante o seu encontro intercultural.

5. UNHA POLÍTICA INCLUSIVA DO *GLOBAL ENGLISH* E A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA

Sen dúbida, o inglés como unha das linguas de traballo para múltiples propósitos no marco da Unión Europea (negocios, estudos, políticas, relacións transnacionais, etc.) e tamén como lingua de importancia global no mundo, alterou as relacións de comunicación ata o punto de que hoxe é factible asegurar que a maioría de europeos cultos posúen (ou aspiran a posuír) competencias plurilingües inclusivas desta lingua. O que de ningún xeito significa que o seu dominio do inglés sexa semellante ao dos seus falantes nativos nin sequera caiba consideralo como unha segunda lingua. Simplemente, trátase dunha forma franca de comunicación global que toma o inglés como lingua base e adopta o que xa é comunmente coñecido como *Global English*. Nesta dirección, os avances dos últimos anos cara a políticas trilingües inclusivas do inglés (Cenoz e Jessner, 2000) estendéronse por todos os países europeos de maneira que xa resulta difícil contemplar un panorama de atención ás políticas bilingües no mundo educativo sen a inclusión desta forma franca de comunicación como resposta mundial á globalización propia do século XXI.

5.1 *Global English* e lingua franca

A finais do século XX comézase a percibir que o dominio mundial do inglés alcanza xa cotas que fan imparabile o seu papel de lingua global (Crystal, 1997) e aconsellan extremar as cautelas ante o futuro desta lingua e as súas consecuencias (Graddol, 1998). Os anos xa vividos no devir do século XXI non fixeron senón acrecentar a realidade de que existe unha lingua franca e global por excelencia que pode entenderse como un beneficio ou unha ameaza ao desenvolvemento da diversidade lingüística. A cuestión parece non depender tanto do feito en si desta apetencia xeneralizada de comunicación global a través dunha lingua franca única, canto do xeito de comprender o seu estatuto sociolingüístico no marco da diversidade e o respecto ás demais linguas.

Non cabe dúbida de que o inglés como lingua franca, como *Global English*, dista moito de ser unha imposición daqueles que posúen a lingua inglesa como propia, sexan de orixe europea, americana ou de calquera outro escenario mundial onde esta lingua é oficial na comunidade que a posúe e utiliza como tal. Non se trata xa dunha forma de neoimperialismo lingüístico, por imposición estratéxica, como si sucedeu noutros momentos (Phillipson, 1992). Sinxelamente, como resultado da globalización mundial e os seus efectos na educación, a opción dunha lingua franca global instalouse a un ritmo moi veloz, sen apenas darnos conta, en todos os escenarios da vida cotiá; e, naturalmente, no dos sistemas escolares desde a propia e exclusiva demanda masiva, e sen paliativos, da cidadanía. Algo que xamais acontecera no mundo das linguas e culturas.

O desafío que un multilingüismo inclusivo do inglés global como lingua franca expón, especialmente na dimensión europea, un interese que ocupa e ocupará boa parte da argumentación sobre a educación bi-plurilingüe ao longo da primeira metade deste século. Maurais e Morris (2003: 5) expóñeno como unha «crecente competición entre linguas tanto no interior das propias rexións europeas como a nivel transnacional cunha natureza moi dinámica». Por unha banda, o uso do inglés global como lingua franca continúa o seu ascenso nas interaccións comunicativas en toda Europa mentres que, por outra banda, as políticas centralistas das institucións europeas, como xa se mencionou, buscan crear unha fronte de maior equilibrio que favoreza a promoción dunha cidadanía con competencias plurilingües, respectuosa coa diversidade lingüística e cultural do rico patrimonio europeo, á vez que se redobran os esforzos a favor dunha mellor atención ao tratamento educativo e ao uso social das linguas minoritarias.

Non faltan argumentos pesimistas acerca dos efectos da glotofaxia do *Global English* como lingua franca depredadora que impide o desenvolvemento dunha

auténtica diversidade lingüística en Europa e, en consecuencia, o progreso exitoso das políticas educativas promotoras do bi-plurilingüismo. En palabras de Chiti-Batelli (2003: 138):

A solución bilingüe-plurilingüe é probablemente inalcanzable para a gran maioría [da poboación], xa que a maior parte da cidadanía non está suficientemente motivada ou carece das aptitudes necesarias.

Desde unha formulación máis optimista, a realidade é que no pano de fondo das relacións humanas propias deste século obsérvase que, no lado positivo da globalización, está emerxendo un novo sentimento de interacción que, en formas diversas, está alterando o modelo da simple comunicación da sociedade da información e os seus efectos no mundo do ensino e aprendizaxe de linguas (Vez, 2004: 177-179). Sen que aínda exista unha conciencia clara, sobre todo no mundo educativo, a vida social está expoñendo un novo discurso que apunta menos na dirección de «comunicarse co outro» e máis na de «interaccionar cos demais». Como sinala Janet Enever (2009: 181),

A formulación de *ver as linguas dun modo diferente* e centrar a mirada na *interacción* máis que na *comunicación* pretende, en esencia, traer a un primeiro plano a condición *humana* dun ser social. No clima global das superpotencias competindo pola supremacía total, pensar así pode parecer algo inocente e utópico, pero eu insistirei no meu argumento de que isto xa se está logrando a través do potencial que ofrecen as tecnoloxías dixitais multimodais.

Poucos porán hoxe en dúbida que o multilingüismo promove formas de diálogo intercultural e de mutua comprensión, establecendo un forte nexo entre a diversidade lingüística e a integración europea. Pero a crecente participación pública en foros multilaterais demanda a competencia cidadá para unha comunicación nunha lingua franca que, como o *Global English*, xa non se presta a discusión. Pode suceder, e sucede, que en situacións concretas dalgún tipo de encontro público resulte vantaxoso o recurso a outras linguas francas que non sexan o inglés, ou ata a alternancia de varias linguas de interacción comunicativa. Pero nos guste máis ou nos emocione menos, a realidade é que o recurso ao *Global English* –neste momento– é o que asegura unha maior participación comunicativa en calquera encontro intercultural europeo.

Debe aquí terse moi en conta o perigo dunha *English-only Europe* do que advirte Phillipson (2002), pero esta ameaza queda reducida a unha simple anécdota no momento en que fixamos a nosa mirada nos variados escenarios diarios que reve-

lan as crecentes formas de uso de varias linguas entre europeos (cambio de lingua incluído) no transcurso das súas interaccións comunicativas cotiás. Un feito que non precisa demostracións empíricas é que cada día os nenos e nenas europeos crecen en ambientes máis multilingües. Para eles a diversidade cultural e lingüística non é algo que suceda fóra, na sociedade dos adultos; ao contrario, é parte de si mesmos e implántase na súa mentalidade a modo dun novo tipo de identidade cultural. Sen dúbida o multilingüismo será (ou Europa non será Europa) unha condición existencial na Unión, o que mellorará un contexto histórico no que as identidades nacionais chegaron en ocasións a desenvolver comportamentos de poder e dominio que causaron danos tráxicos en tempos non afastados.

Non pode ocultarse que estamos aquí ante unha formulación ideolóxica. Claro que todo o relativo a políticas lingüísticas teñen sempre un transfondo ideolóxico. Por unha banda, o multilingüismo común reflicte a relación lingüística entre diferentes comunidades de usuarios e está suxeito a xuízos de valor dunha ou outra natureza. Seguindo a Cobarrubias (1983), as políticas lingüísticas toman como base ideoloxías que poden ser «asimilacionistas», «plurais», «vernáculos» ou orientadas á «internacionalización». As dúas primeiras ocúpanse de relacións entre linguas (ou variantes) que coexisten nun mesmo país a fin de tomar decisións sobre o seu estatuto de oficialidade. As outras dúas determinan o ámbito para a elección dun determinado estándar lingüístico, xa sexa local (lingua vernáculo) ou internacional (*Global English*).

Doutra banda, continuando o argumento de Cobarrubias, o multilingüismo inclusivo reflicte o desenvolvemento educativo dunha toma de conciencia que achega o valor das competencias plurilingües da cidadanía para poder participar en procesos sociais e democráticos nos países da Unión Europea. Neste sentido, Vollmer (2001) suxire que nas políticas multilingües inclusivas estamos obrigados a ofertar as ferramentas de comunicación coas que os cidadáns poidan resolver as súas decisións lingüísticas como comunicadores sociais nunha Europa plural e, nese marco, o ensino do *Global English* sen dúbida axudará a outras linguas comunitarias a formaren parte do discurso europeo cotián. Argumento que apoia Jansen (1999) ao destacar que o ensino do *Global English*, con competencias plenas e non parciais, é vantaxoso para unha Europa cohesionada e democrática sempre que se respecten os dereitos individuais e colectivos dos escolares multilingües dos Estados membros.

Neste sentido, unha perda do multilingüismo inclusivo –unha perda que inclúe unha competencia deficiente en *Global English*– podería conducir a unha dano similar ao causado pola depreciación da diversidade lingüística en termos dunha

ciudadanía europea democrática. Esta mesma percepción é defendida por Huber (1998: 200), que argumenta a favor dunha aceptación desapaixonada do *Global English* como lingua franca para o desenvolvemento das formas de comunicación máis básicas nos Estados da Unión, sempre que isto corra parello á liberdade de aprender e usar outras linguas para propósitos educativos específicos propios dos intercambios e encontros interculturais.

Non cabe cuestionar hoxe que a liberdade de elección dunha lingua é un dereito cultural fundamental. Mais aínda, en contextos multilingües, a urxencia das tomas de decisións en políticas lingüísticas vén condicionada polo feito de que os cidadáns poidan participar na comunicación pública sen estaren suxeitos a unha presión lingüística dominante. Por iso, o dereito a usar a propia lingua (calquera que sexa, grande ou pequena) e o desenvolvemento de competencias de uso comunicativo noutras linguas (en diferentes graos competenciais segundo as actividades e escenarios de comunicación nas que un se implique) deben contemplarse como elementos complementarios na construción dunha Europa de cidadáns cultos, democráticos e practicantes do diálogo intercultural.

5.2 Unha lingua persoal adoptiva

Con motivo da celebración do Ano Europeo do Diálogo Intercultural 2008 o Comisariado Europeo de Multilingüismo creou un grupo de traballo, denominado Grupo de Intelectuais, e liderado por Amin Maalouf, que redactou un informe baixo o título de *Un reto proveitoso: Como a multiplicidade de linguas podería contribuír á consolidación de Europa*⁴, coa súa proposta dunha «lingua persoal adoptiva» que serviría para que todos e cada un dos cidadáns europeos puidesen elixir libremente unha lingua distintiva, diferente tanto da súa lingua identitaria como da lingua internacional de comunicación, que non sería unha segunda lingua estranxeira senón unha segunda lingua materna e se integraría no currículo escolar, universitario e profesional:

Defender a dignidade do ser humano, xa sexa home, muller ou neno, preservar a súa integridade física e moral, impedir a degradación do medio ambiente da súa contorna natural, rexeitar o abuso que supón toda humillación e toda discriminación relacionadas coa cor da pel, a relixión, a lingua, a orixe étnica, o sexo, a idade, a discapacidade, etc.; valores todos eles con respecto aos cales non se pode transixir en nome de ningunha especificidade cultural.

4 Vid. <<http://europa.eu/languages/en/document/106/5>>.

Nunha palabra, cremos que a idea europea está baseada en dous requisitos inseparables: a universalidade dos valores morais comúns e a diversidade das expresións culturais; a diversidade lingüística en particular constitúe, por razóns históricas, un compoñente fundamental, e, como intentaremos demostrar, tamén unha magnífica ferramenta de integración e harmonización.

Á luz destes principios, buscamos unha solución á vez ambiciosa e realista. Ambiciosa, porque o obxectivo que debe alcanzarse non consiste en «atrasar o ineludible»; ao contrario, consiste en introducir a diversidade lingüística de forma definitiva na vida dos cidadáns, os pobos e as institucións de Europa; ambiciosa, porque a solución debería ser aplicable independentemente do número de linguas que se teña en conta. E tamén porque non se trata simplemente de atopar un acordo que non sexa prexudicial para a integración europea; do que se trata é de trazar unha vía que permita avanzar de forma significativa cara a esta integración. (Comisión Europea, 2008: 9-10)

A proposta, motivo de gran controversia no escenario das políticas lingüísticas europeas, advirte sobre a necesidade de revisar os programas de educación lingüística a favor dun maior equilibrio na oferta de linguas de estudo como contrapeso á tendencia utilitarista dominante de contentarse cunha única lingua franca. Desde a aplicación do principio de «non abonda co inglés», adoptado pola propia estratexia británica de multilingüismo baixo directrices da Nuffield Foundation a partir dos resultados do *Nuffield Languages Report* (Nuffield Foundation, 2000), o Informe do Grupo de Intelectuais persegue entre os seus obxectivos unha solución sustentable a favor dunha cidadanía europea plurilingüe, máis culta e diversa, contraria á homoxeneización lingüística e cultural.

Ninguén pon hoxe en dúbida que Europa naceu das súas linguas vernáculas, en *confusio linguarum*, e o feito de adoptar unha moeda única non debe xamais ser interpretado como analoxía para adoptar tamén unha única lingua franca. A proposta dunha «lingua persoal adoptiva» axuda a dar o salto desde o clásico «paradigma das linguas e culturas» –consideradas como bens básicos ou útiles por si mesmas, centrándose en exclusiva no valor cultural ou funcionalista das linguas como marcadores de etnicidade dos grupos sociais que as falan ou de poder– ao «paradigma dos usuarios das linguas». Un paradigma, este último, que expliquei noutro lugar (Vez, 2009b: 186) como aquel

...que se fixa nas persoas, sempre que locutores sociais que posúen valores como individuos e como cidadáns (autonomía no seu desenvolvemento e igualdade de acceso ás oportunidades). As linguas son consideradas aquí como a realización do pensamento comunicable a outros ao servizo deses

valores, aínda que tamén se reconece o feito de que poidan ostentar un valor simbólico na construción dos seus signos e significados para algunhas persoas. Neste modelo terían cabida termos como: «lingua de uso», «lingua común», «liberdade lingüística», «normalizar os usos lingüísticos», «non discriminación», «lingua persoal adoptiva», etc. O suxeito aquí de calquera regulación son as persoas (os falantes), non o que falan (a lingua).

Xunto á idea de potenciar unha lingua persoal adoptiva, o Informe do Grupo de Intelectuais a prol do diálogo intercultural, comisionados por Leonard Orban, inclúe tamén unha referencia de alto interese á potenciación das «relacións bilaterais» entre os Estados membros:

As relacións bilaterais entre os pobos da Unión Europea deberían ter lugar máis ben nas linguas destes dous pobos e non nunha terceira lingua. Isto implica que cada unha das linguas europeas tivese, en cada un dos países da Unión, un grupo significativo de falantes competentes e especialmente motivados. O seu número variaría naturalmente segundo as linguas, pero debería ser o suficientemente importante en todas partes para que estes falantes puidesen abarcar todos os aspectos –económicos, políticos, culturais, etc.– das relacións «binarias» entre os dous países en cuestión. (Comisión Europea, 2008: 11)

Máis que enfrontarse ao *Global English* como lingua dominante, é importante destacar que o Informe insiste na necesidade de que os europeos tomen decisións libremente e por separado: por unha banda, a que viría orientada por unha comunicación internacional de amplitude mundial (sobre a base dunha lingua de comunicación global de entre as existentes na actualidade); por outro, a que viría máis guiada polas propias motivacións persoais no contexto das relacións amigables ou familiares, encontros interculturais, curiosidade intelectual, aspectos profesionais, etc. (sobre a base de adoptar unha segunda ou terceira lingua persoal de comunicación). Sen dúbida, todos eles aspectos de alto valor para o avance na construción de políticas educativas defensoras dun plurilingüismo activo e inclusivo a favor dunha mellor clarificación dos acenos de identidade europeas.

6. CONCLUSIÓN

O analizado nos apartados anteriores leva, sen dúbida, a concluír que as políticas para unha educación bi-plurilingüe poden adoptar, e adoptan, formas diferentes en Europa. De feito, nos Estados membros onde a educación multilingüe está oficializada, as cualificacións que resultan das aprendizaxes de varias linguas posúen un marco legal e son certificadas polas autoridades competentes. Onde

non existe, estas cualificacións e os requisitos para unha educación lingüística multilingüe adoitan arbitrarse dun modo colateral. A impresión xeneralizada é que a práctica máis estendida na UE é esta última e, así, o concepto de «lingua-materia» (Vez, 2008b) prevalece. Son aínda escasos os contextos nos que a adquisición e a aprendizaxe do coñecemento intercultural e as competencias plurilingües se proxectan como un «factor de unificación no proceso educativo» de forma que se favoreza o apropiado contexto escolar multilingüe e intercultural.

É claro que o favorecemento dun plurilingüismo activo e inclusivo, como auténtico aceno de identidade dos europeos, está por construír. Pero o camiño esta trazado. As institucións europeas fixeron o seu labor. Falta agora que a cidadanía realice o seu a través dun maior compromiso, cooperando coas instancias educativas na construción do que, noutra ocasión, denominei (Vez, 2009b: 201) como un «espazo antropológico e antropolítico»:

Trátase dunha cultura dinámica que favorece todas as opcións para un tratamento integrado das linguas. O proceso de vivir os usos lingüísticos, non só demandado desde a propia subsistencia das linguas minorizadas senón tamén como ingrediente básico no desenvolvemento social da comunicación transnacional por medio de linguas non ambientais, depende en gran medida de que a lingua en cuestión (propia ou non) exprese unha «cultura viva» e «compartida». Creo que un perfil de cidadáns con competencias plurilingües demanda tamén unha educación en competencias interculturais que aspire a definir obxectivos relacionados co aprender a ser cidadán nunha cultura de mestizaxe, de liberdade, de tolerancia, de paz, de imperfección... Por iso a educación lingüística non é unha actividade neutral e require dun ingrediente político: unha política do home que resulte radicalmente antropolóxica. Temos exemplos diso na política das civilizacións en pensadores como Morin na teoría social; Octavio Paz, J. Goytisolo ou A. Maalouf na literatura; Prigogine ou Stengers na ciencia; Le Moigne na economía; Bouchet na antropoloxía intercultural...

REFERENCIAS

- Baetens Beardsmore, H. (1995). «The European school experience in multilingual education». En T. Skutnabb-Kangas (Ed.), *Multilingualism for All* (pp. 21-68). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Baetens Beardsmore, H. (Ed.) (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Baetens Beardsmore, H. e Lebrun, N. (1991). «Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg». En O. García (Ed.), *Focusschrift in Honor of Joshua Fishman* (pp. 107-120). Amsterdam: John Benjamins.
- Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, J-C. e Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Cenoz, J. e Jessner, U. (Eds.) (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chiti-Batelli, A. (2003). «Can Anything Be Done about the «Glottophagy» of English? A Bibliographical Survey with a Political Conclusion», *Language Problems and Language Planning*, 27 (2), 137-154.
- CILT (2006). *Positively Plurilingual. The contribution of community languages to UK education and society*. London: CILT.
- Cobarrubias, J. (1983). «Ethical issues in status planning». En J. Cobarrubias e J. A. Fishman (Eds.), *Progress in language planning. International perspectives* (pp. 41-85). Berlin: Mouton.
- Comisión Europea (2008). *Un reto provechoso: Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*. Bruselas: Comisión Europea. Extraído o 1 de Marzo de 2009 desde <<http://europa.eu/languages/en/document/106/5>>
- Council of Europe (2000). *The Modern Languages Project*. Extraído o 12 de Abril de 2008, desde <http://culture.coc.fr/lang.eng/Doc_info_text_E_brochure.html>
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: CUP.
- Enever, J. (2009). «Languages, Education and Europeanisation». En R. Dale e S. Robertson (Eds.), *Globalisation&Europeanisation in Education* (pp. 179-192). Oxford: Symposium Books.
- European Economic Community (1990). *Secondary Schools and European/International Education in Europe: Mobility, Curricula, and Examinations*. Brussels: Namur.
- Eurydice (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Graddol, D. (1998). *The Future of English?* London: The British Council.
- Hamers, J. e Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hoffmann, Ch. (1998). «Luxembourg and the European Schools». En J. Cenoz e F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 143-174). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, Ch. (1998). «Luxembourg and the European Schools». En J. Cenoz e F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 143-174). Clevedon: Multilingual Matters.
- Housen, A. (2002). «Second language achievement in the European School system of multilingual education». En D. So e G. Jones (Eds.), *Education and Society in Plurilingual Contexts* (pp. 96-127). Brussels: VUBPress.
- Huber, L. (1998). «Lingua Franca und Gemeinsprache. Gehört zur Allgemeinen Bildung eine gemeinsame Sprache?» En I. Gogolin, M. Krüger-Potratz and M. Meyer (Eds.), *Pluralität und Bildung* (pp. 193-211). Opladen: Leske und Budrich.
- Janssen, H. (1999). «Linguistic dominance or acculturation –problems of teaching English as a global language». En C. Gnutzmann (Ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language, Native and Non-Native Perspectives* (pp. 41-55). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kraemer, J-P. (1993). «Luxemburg». En V. Ammon, K.L. Mattheier e P.H. Nelde (Eds.), *Mehrsprachigkeitskonzepte in den Schulen Europas* (pp. 162-173). Tübingen: Niemeyer.
- Leman, J. (1990). «Multilingualism as norm, monolingualism as exception: the Foyer Model in Brussels». En M. Byram e J. Leman (Eds.), *Bicultural and Trilingual Education* (pp. 7-29). Clevedon: Multilingual Matters.
- Leung, C. (2005). «Language and content in bilingual education», *Linguistics and Education*, 16, 238-252.
- Maljers, A., Marsh, D. e Wolff, D. (Eds.) (2007). *Windows on CLIL: Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. The Hague: European Platform for Dutch Education/Graz: European Centre for Modern Languages.
- Marsh, D. e Wolff, D. (Eds.) (2007). *Diverse Contexts –Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Maurais, J. e Morris, M. (Eds.) (2003). *Languages in a Globalising World*. Cambridge: CUP.
- Mehisto, P., Marsh, D. e Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Nuffield Foundation (2000). *Languages: the next generation*. London: The Nuffield Foundation.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Phillipson, R. (2002). *English-only Europe? Language Policy Challenges*. London: Routledge.
- San Isidro Agrelo, F.X. (2009). «To CLIL or not to CLIL». Entrevista con Carmen Pérez Vidal, *Prácticas en Educación Bilingüe y Plurilingüe*, 1, 50-65.
- Sears, C. (1998). *Second language pupils in mainstream classrooms: A handbook for teachers in international schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (Ed.) (1995). *Multilingualism for All*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Vez, J. M. (2004). «Didáctica de las Lenguas Extranjeras». En F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez e A. Bolívar Botía (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, v. II. (pp. 174-184). Málaga: Aljibe.
- Vez, J. M. (2008a). «European Policies in TEFL Teacher Education», *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 1-8.
- Vez, J. M. (2008b). «Cidadanía galega plurilingüe na Europa de dúas máis unha». *Eduga. Revista Galega do Ensino*, 53, 12-16.
- Vez, J. M. (2009a). «Multilingual education in Europe: policy developments», *Porta Linguarum*, 12, 7-24.
- Vez, J. M. (2009b). «Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente», *C&E, Cultura y Educación*, 21 (4), 199-215.
- Vollmer, H. (2001). «Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca?» En D. Abendroth-Timmer and G. Bach (Eds.), *Mehrsprachiges Europa* (pp. 91-109). Tübingen: Narr.